L101.G3 P3
Padagogischer jahresbericht fur Deu
Gutman Library ARR5229
3 2044 030 151 260

Digitized by Google

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

Digitized by Google

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

Digitized by Google

Pädagogischer
Jahresbericht

für

Deutschlands Volksschullehrer.

Im Verein

mit

Bartholomäi, Kellner, Lüben, Prange, Schulze und Teickner

bearbeitet und herausgegeben

von

Karl Nacke.

Erster Jahrgang.

Leipzig:
Einhorn's Verlags-Expedition.
(Fr. Brandstetter.)

1846.

Digitized by Google

L101
.G3P3
1st

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY
JAN 4 1883

Digitized by Google

Vorwort.

Unsere Zeit ist eine Zeit des Fortschritts. Sie hat es der menschlichen Gesellschaft endlich deutlich erkennen lassen, welchen großen Einfluß die Bildung des Volks auf die Gestaltung der Dinge ausüben kann, bereits ausgeübt hat, und darum treibt sie uns, wollen wir nicht als thatenlose Ignoranten unter den Schöpfungen des Fortschritts verkümmern, unermüdlich an, die Bahn zu verfolgen, die bereits durch begeisterte Vorkämpfer deutlich vorgezeichnet und theilweise geebnet wurde. Nicht umsonst tönen am heutigen Tage Tausende von Stimmen feiernder Mitarbeiter mahnend an unser Ohr!

In einer solchen Zeit müssen wir denn nothwendigerweise nach Mitteln suchen, uns fortwährend mit dem Ganzen in Verbindung zu erhalten, weil der Einzelne, einmal losgerissen vom allgemeinen Verbande, selten wieder den rollenden Wagen des Fortschritts einholen, noch weniger es wagen kann, sich ihm in die Räder zu werfen. Wir verstehen hier unter dem Ganzen die uns am nächsten liegende, durch Sprache, Ausdruck des Charakters und Volksthümlichkeit mit uns verwandte, vaterländische, deutsche Welt. Es ist Bedürfniß, Nothwendigkeit, daß jeder Einzelne suche, mit ihr im Einklange zu bleiben, und gibt es auch, trotz dem emphatischen Geschrei gewisser Stubengelehrten, noch kein einiges Deutschthum; so sollte es doch die Aufgabe aller für die Erhaltung der Volksthüm-

Digitized by Google

lichkeit durch Volksbildung Arbeitender sein, Ein deutsches Volksschulwesen zu schaffen. Möchte es dann immerhin Sachsen, Schwaben, Böhmen und Pfälzer geben, möchten sich die Bewohner der verschiedenen Staaten evangelische oder katholische Christen nennen: — alle politischen und confessionellen Interessen würden vor dem Einen Principe der Bildung des deutschen Volks in den Hintergrund treten.

Das geeignetste Mittel, um den Einzelnen mit dem Ganzen in Verbindung zu erhalten, sind die Zeitschriften. Wir haben der pädagogischen viele, aber wenige sind darunter, die sich über ganz Deutschland als über ein einziges Ganzes erstreckten. Unzweckmäßig würde es sein, eine solche jeden Monat oder gar allwöchentlich erscheinen zu lassen, da allgemeine Abhandlungen über Zustände in der deutschen Volksschulwelt nicht zu einem, in so kurzen Zeiträumen wiederkehrenden Bedürfnisse werden. Eher möchte dies der Fall bei provinziellen Zeitschriften sein, da öftere Mittheilungen derselben durch Beziehungen auf die nähere Umgebung unentbehrlicher werden. Überdies gewährt es auch ein größeres Interesse, einmal nach zurückgelegtem Jahre mit Einem Blicke die Fortschritte zu übersehen, welche sich in der Schulwelt bemerklich gemacht haben. Es läßt sich dann eher das Für und Wider von etwas Neuem abwägen, darum eher ein unbefangenes, richtiges Urtheil fällen.

Dem weitern Nachdenken über diese Idee und der nähern Besprechung derselben mit anerkannt tüchtigen Pädagogen verdankt vorliegender Versuch einer pädagogischen Jahresschrift für Deutschlands Volksschullehrer — denn daß es nur ein Versuch sein kann, wird jeder mit der neuesten Pädagogik Vertraute zugeben — seine Entstehung. Wir haben ihn einen Jahres-Bericht genannt; denn Alles, was im Laufe des Jahres neu der Schule entsprossen ist, oder als etwas schon Dagewesenes, aber Verbessertes sich Geltung in der pädagogischen Welt verschafft hat, das soll unsere Jahresschrift treulich berichten und unparteiisch besprechen. Dabei treten die Ereig-

Digitized by Google

nisse, welche mehr Bezug auf das Äußere des Volksschullehrers, auf die Stellung seiner einzelnen Glieder zueinander und ihre Verhältnisse zum Staate, zur Kirche und Gemeinde haben, für jetzt mehr in den Hintergrund und das rein Pädagogische bleibt Hauptsache.

Um unsern Zweck möglichst erschöpfend zu erreichen, mußten wir namentlich auch auf die Literatur Rücksicht nehmen. Die Menge des alljährlich neu Erscheinenden bedarf wahrlich einer strengen Sichtung, um den Käufer in den Stand zu setzen, eine passende Wahl zu treffen und ihn der Nothwendigkeit einer Rathserholung aus einer Menge verschiedenfarbiger Journale zu überheben. Somit zerfällt die Arbeit über jeden einzelnen Unterrichtsgegenstand in zwei Hauptheile,

deren erster die Fortschritte in der Methodik, mit Bezugnahme auf die hervorragendsten Erscheinungen in der Bücherwelt und Journalistik entwickeln,

der zweite aber die möglichst vollständige Literatur in bündiger Kürze kritisch beleuchten wird.

Es ist das eine schöne, aber schwierige Aufgabe, und Niemand, der sie in ihrem Umfange überblickt, wird verlangen, daß der vorliegende erste Jahrgang sie vollständig lösen soll. In Bezug auf die Methodik schien es uns auch für jetzt Hauptsache zu sein, den Lehrer im Allgemeinen auf den Standpunkt des Volksschulwesens, wie er sich seit den letzten Decennien allmälig zu seiner jetzigen Höhe heraufgebildet hat, hinzuführen, und die Literatur konnte, räumlicher Grenzen wegen, weniger ausführlich behandelt werden, als es in dem Plane des Werkes liegt. Bei einem zweiten Jahrgange — falls ein nicht gänzliches Übersehen des ersten, noch so unvollkommenen, die Fortsetzung des begonnenen Werkes nothwendig machen sollte — werden wir im Stande sein, der Verwirklichung unserer ursprünglichen Idee um ein Bedeutendes näher rücken zu können.

Und dazu werden die Herren Mitarbeiter, deren pädagogische Berühmtheit unsere Hoffnungen für das Gedeihen des Werkes in der Zukunft hinlänglich rechtfertigt, das

Digitized by Google

Meiste beitragen. Es sind sämmtlich Männer des Fortschritts, begeistert für unsere Idee, uneigennützig in ihren Bestrebungen zur Realisirung derselben. Das ist die Hauptsache. Daß ihre Ansichten in Äußerlichkeiten mehr oder weniger auseinandergehen, bedingt die Individualität jedes Einzelnen und Niemand wird sich deshalb über die Ungleichheit in den verschiedenen Arbeiten des Jahresberichts wundern, die übrigens nach Vorlage des ersten Jahrgangs auch mehr und mehr verschwinden wird.

Wir bemerken hierbei zugleich, daß Herr Bartholomäi, dessen kurzer, gediegener Aufsatz den Jahresbericht eröffnet, künftig die Bearbeitung der Größen- und Zahlenlehre übernehmen wird, während Herr Prof. Dr. Stoy in Jena, dessen Seminar und Erziehungsanstalt nur Wenigen unbekannt sein dürfte, die „Allgemeine Pädagogik" bearbeiten wird, die für dieses Jahr zu übernehmen ihm unübersteigliche Hindernisse in seinem vielgestaltigen Berufsleben unmöglich machten. Äußere Hindernisse waren es auch, welche es uns unmöglich machten, der Methodik des Gesangunterrichts und einer Bearbeitung des Zeichnenunterrichts einen Platz in unserer Jahresschrift anzuweisen; doch sind bereits die nöthigen Einleitungen getroffen, um auch diesen Fächern für die Zukunft eine, ihrer pädagogischen Bedeutung würdige Besprechung widmen zu können.

Somit übergeben wir das Buch, das durch die Uneigennützigkeit des wackern Herrn Verlegers im freundlichsten Gewande erscheint, den Händen unserer theuern Amtsgenossen zur nachsichtsvollen Prüfung. Unsern Lohn aber für die mancherlei Mühen, unter welchen es seiner äußern Vollendung entgegenreifte, werden wir einestheils in dem Bestreben finden, das hier und da in demselben sichtbare Gute im Leben und in der Schule angewendet zu sehen; dann aber vor Allem in dem Bewußtsein, der Sache des Fortschritts nach Kräften gedient zu haben.

Ermsleben am Harz,
am hundertsten Geburtstage Pestalozzi's.

K. Nacke.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichniß.

Seite

I. Allgemeine Pädagogik. Von **Fr. Bartholomäi**, Lehrer am pädagogischen Seminar zu Jena. 1

II. Religionsunterricht. Vom Herausgeber. 22

III. Anschauen und Sprechen. Vom Herausgeber. 43

IV. Schreiben und Lesen. Vom Herausgeber. 56

V. Deutsche Sprache. Von **L. Kellner**, Seminarlehrer zu Heiligenstadt. 87

VI. Naturgeschichte. Von **A. Lüben**, Rector der Bürgerschule zu Aschersleben. 117

VII. Naturlehre. Von **A. Lüben**. 144

VIII. und IX. Der geschichtliche und geographische Unterricht. Von **W. Prange**, Seminarlehrer zu Weißenfels. . . . 151

X. und XI. Zahlen- und Raumlehre. Von **F. W. Teickner**, Cantor zu Sylda. 253

XII. Gesangliteratur. Vom Herausgeber. 261

XIII. Das Turnen in Volksschulen. Von **C. Schulze**, Lehrer zu Aschersleben. 273

XIV. Das formale Princip in seiner Bedeutung und seinem Verhältnisse zu dem concreten und idealen in der Entfaltung des vollkommenen Menschenlebens, oder die vernunftgemäße Selbstständigkeit der Schule. Von **F. W. Teickner**. 283

Nachtrag. 323

Digitized by Google

Digitized by Google

Autorenverzeichniß.

Abela, 263
Ackermann, 324
Adami, 249
Ägren, 241
Amon, 86
Auberlen, 272
Aue, 77

Bär, 323
Barthel, 114
Baumann, 270
Baumgartner, 147
Baur, 41
Bechstein, 80
Beck, 189
Becker, Julius, 271
—— K. F., 113
Becquerel, 148
Behn, 132
Behre, 268
Bennemann, 272
Berghaus, 130. 131. 224. 250
Berkmüller, 268
Beumer, 80
Beyer, 39
Bezzenberger, 185
Bittkow, 137
Blanc, 250
Böhringer, 198
Böttiger, 182. 190. 192
Bone, 79
Borkenhagen, 73
Bormann, 228
Bosse, 255
Boumann, 75
Brandenbusch, 115
Braubach, 61
Bromme, 143
Burckhardt, 194

Calinich, 79
Campe, 80
Canstein, 245
Carpentier, 262
Christoffel, 21. 323
Cürie, 137
Curtmann, 74

Dahlbom, 136
Dellith, 269
Denzel, 54
Diesterweg, 54. 120. 229. 237. 249
Diezmann, 83
Dingerkus, 269
Dinter, 40
Dittmar, 191. 194
Dommerich, 250
Dufft, 84. 130
Duller, 80
Dyckerhoff, 196. 237

Ebensperger, 84
Eichelberg, 122. 141
Eiselen, 281
Emerson, 255. 259
Erb, 316
Erichson, 136
Erk, 266. 268. 270. 272
Escher, 256
Essen, 254. 259
Ettingshausen, 147
Ettmüller, 326

Federer, 265
Festner, 266
Fibel, 75
Fiebig, 115
Filitz, 270
Finger, 237
Fink, 268. 271
Fischer, 39
Fleischhauer, 249
Foa, 80
Förster, 80
Fröhlich, 327

Gabriel, 122
Gäbler, 266
Gambihler, 249
Gauß, 150
Gebhardt, 77
Georgi, 186
Gläser, 76
Glaser, 250
Glatz, 80
Gözinger, 72
Goffel, 199
Gotthelf, 80
Graser, 63. 73
Graßmann, 65. 219
Gravenhorst, 133
Greef, 266. 268
Grözer, 237

Digitized by Google

Günther, 249
Guts-Muths, 224

Haabs, 77
Hahn, 267
Hammer, 75. 266
Harms, 256
Harnisch, 40. 42. 48. 74. 76. 219. 237
Haffenstein, 148
Hauer, 265
Haug, 259
Haupt, 176
Heer, 138
Heidemann, 268
Heine, 149
Heinemann, 82
Heinrichs, 262
Heinrigs, 84
Held, 131
Heller, 269
Helmert, 149
Hempel, 77
Hennig, 84. 268
Henning, 83. 237
Henrici, 80
Henſe, 183
Henſel, 78
Hepp, 77
Hermann, 221
Herold, 137
Heſekiel, 80
Heuſer, 188
Heydt, 271
Hienzſch, 73. 74
Hillebrand, 74
Hoffmann, Chr. Ludw., 82
—— Frdr., 81. 82
—— Frz., 81
—— J. A. G., 61. 184
—— W., 249
—— v. Fallersleben, 269
Hornung, 84
Hoyer, 267
Hüllſtedt, 80

Jacob, 256
—— F. A. L., 263. 269. 271
Jacobi, 174
Jäger, 77
Irmer, 266
Judá, 190. 197

Kahle, 266
Kaliſch, 79
Kalm, 184
Kapff, 141
Kapp, E., 165. 216. 237
—— Fr., 173. 244
Kappe, 185
Kaſtner, 148
Keber, 237
Kell, 39
Kellner, 106
Kirchberg, 267
Klaff, 266
Klette, 81
Kloß, 281
Knorr, 74
Kny, 325
Koch, M., 85
—— Roſ., 81
Köcher, 249
Kohlrauſch, 193
Krainer, 259
Kretzer, 264
Kriegk, 186
Krummacher, 198
Kunkel, 270
Kurz, 78
Kunz, 266

Länchner, 249
Langer, 262
Langethal, 15. 16
Launey, 63
Lemberger, 142. 150
Leuchter, 86. 266
Leuſchner, 324
Löſchke, 196. 197
Lohſe, 246
Ludewig, 39
Ludwig, 74
Lüben, 82. 106. 120
Lüdde, 248
Lützelberger, 61

Mädler, 84
Mager, 20
Mannſtein, 263
Martin, 269
Mauerer, 74
Menzel, 129. 130
Miloche, 262
Müller, 192

Nacke, 54
Nägeli, 271
Nagel, 260
Natzmer, 237
Neumann, 221
Nieritz, 83
Nitſche, 269
Noack, 17. 39. 262. 268
Nodnagel, 81
Nöſſelt, 80

Oberheim, 195
Öſer, 77. 188
Oltrogge, 78
Oppermann, 244
Ott, 86
Otto, 110. 245

Panſeron, 262
Perty, 132
Pfizer, 81
Pflug, 115
Piſchon, 77
Plato, 268
Polzberw, 229
Pompper, 140
Preuß, 76. 237
Püſchel, 76

Raab, 147
Radde, 84
Raumer, 229
Rauſchenbuſch, 41
Ravenſtein, 267
Reclam, 81
Redtenbacher, 136
Reichenbach, 77. 134
Reimers, 114
Reſtorff, 115
Rettig, 39
Reyher, 114
Richter, 254. 326
Riedig, 249
Riſche, 199
Ritſch, 77
Ritter, 165. 208
Rittershauſen, 237
Robolsky, 138
Rochow, 77
Rogge, 189
Rohland, 42
Roon, 228
Roos, 269
Rothe, 265
Rümelin, 15
Ruppius, 83

Sackreuter, 77
Sägert, 195
Salzmann, 82
Satori, 81

Digitized by Google

In demſelben Verlage ſind erſchienen:

Bach, Dr. Nicol., Director des Gymnaſiums zu Fulda, Deutſches Leſebuch für Gymnaſien und Realſchulen. Zweite revidirte Aufl. gr. 8. 1843. Untere Lehrſtufe: I. Abth. Sexta 15 Ngr. 2. Abth. Quinta 15 Ngr. Mittlere Lehrſtufe: I. Abth. Quarta 22½ Ngr. 2. Abth. Tertia 1 Thlr. Obere Lehrſtufe III.: I. Abth. Secunda. 1841. 1 Thlr. 15 Ngr.

Gründer, J. Chr., Übungsaufgaben und Materialien zu Briefen für Mädchen auf Vorlegeblättern. Aber auch für Diejenigen brauchbar, welche ſich nach zurückgelegten Schuljahren im Briefſchreiben fortüben wollen. 8. 1840. 22½ Ngr.

Hartmann, Dr. J., Urania. Das Wiſſenswürdigſte aus der Himmelskunde und mathematiſchen Geographie. In allgemein faßlicher Darſtellung. Mit 21 lithogr. Tafeln nebſt 2 Sternkärtchen mit beweglichem Horizont. gr. 8. 1844. 2. verbeſſerte und vermehrte Aufl. broch. 1 Thlr.

Hauſchild, Dr. E. J., Über Erziehung und Unterricht der Kinder in und außer dem älterlichen Hauſe, auf dem Lande und in der Stadt; nebſt einigen in größern oder kleinern Schulkreiſen gehaltenen Morgenandachten. 8. 1840. broch. 7½ Ngr.

Nacke, K., Die Weltkunde als Anſchauungs- und Sprechunterricht in der Unterklaſſe. Für Volks- und Bürgerſchulen methodiſch bearbeitet. 8. 1846. broch. 9 Ngr.

Öfer, Chr., Pallas Athene und die kleinen Griechen. Erſtes Leſebuch für Knaben, die einſt wackere Männer werden ſollen. Nebſt einem neuen Wörterſpiele auf kleinen Täfelchen zur Einübung der deutſchen Satzlehre. Mit einem Kupfer. 8. 1839. cart. 15 Ngr. Das Wörterſpiel apart in Etuis 20 Ngr. Daſſelbe in einem Käſtchen 1 Thlr.

—— ——, Weltgeſchichte für Töchterſchulen und zum Privatunterricht. Mit beſonderer Beziehung auf das weibliche Geſchlecht. 2. Aufl. 3 Thle. 1. Thl.: Alte, 2. Thl.: Mittlere, 3. Thl.: Neuere Geſchichte. Mit 3 Stahlſtichen. gr. 8. 1843. geb. 3 Thlr. 7½ Ngr. Dieſelbe geh. 2 Thlr. 15 Ngr.

—— ——, Deutſches Leſebuch für die weibliche Jugend zum Schul- u. Privatgebrauch. 2 Thle. gr. 8. 1844. Erſter Curſus 22½ Ngr. Zweiter Curſus 1 Thlr. Daſſelbe geb. Erſter Curſus 1 Thlr. Zweiter Curſus 1 Thlr. 7½ Ngr.

—— ——, Kurzer Leitfaden der allgemeinen Weltgeſchichte für Töchterſchulen und zum Privatunterricht. Mit beſonderer Beziehung auf das weibliche Geſchlecht. 2. revidirte Aufl. 8. 1844. 10 Ngr.

—— ——, Geſchichte der deutſchen Poeſie in leicht faßlichen Umriſſen für die reifere Jugend beiderlei Geſchlechts. 2 Bde. gr. 8. 1844. broch. 3 Thlr. Daſſelbe geb. 3 Thlr. 15 Ngr.

†

Digitized by Google

Öser, Chr., Weihgeschenk für Frauen und Jungfrauen. Briefe über ästhetische Bildung weiblicher Jugend. Dritte, vermehrte u. verbesserte Aufl. Mit einem Titelkupfer und 5 feinen Holzschnitten. gr. 12. 1846. broch. 1 Thlr. 15 Ngr.

(Dasselbe Werk ist auch in verschiedenen eleganten Einbänden und in einer Prachtausgabe zu haben.)

Der Name des durch seine Schriften für deutsche Jungfrauen und Frauen rühmlichst bekannten Verfassers, sowie die Nothwendigkeit einer **dritten** Auflage, empfehlen dieses inhaltreiche Buch, welches sich ganz besonders zu einem **würdigen Festgeschenk** eignet, von selbst. Die 5 neu hinzugekommenen Holzschnitte werden jedem Leser eine erfreuliche Zugabe sein.

Prange, W., Der Unterricht in der Geschichte und Geographie. Für strebsame Lehrer an Bürger- und gehobenen Volksschulen, sowie für Seminaristen. (Separatabdruck aus dem Jahresbericht.) gr. 8. 1846. broch. 9 Ngr.

Richter, J. C. (Director einer Privatunterrichtsanstalt in Leipzig), Vollständige Anweisung zur gründlichen Erlernung des gemeinnützlichen Rechnens für Schulen und zum Privatgebrauch. In 4 Heften. I. Theil oder 1.—3. Heft. Zweite Aufl. gr. 8. 1846. broch. 7½ Ngr.

——— ———, Desselben II. Theil oder 4. Heft. (Vorzüglich für höhere, namentlich Handels- u. Realschulen berechnet.) gr. 8. 1846. broch. 9 Ngr.

——— ———, Auflösungen zu obigen 4 Heften. gr. 8. 1846. broch. 12 Ngr.

Schnabel, C., Die Müßiggänger und Aller Welt Freund. Lustspiele von Lebrun und Iffland. Zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische, für Schüler, die in kurzer Zeit und nach einer leichten Methode Fertigkeit in der französischen Conversationssprache erlangen wollen. Mit sprachwissenschaftlichen Erläuterungen und einem Wörterbuche. Zum Schul- und Privatgebrauch bearbeitet. 8. 1846. broch. 15 Ngr.

Wille, M. A. O., Die Biblische Geschichte. Nach dem Texte der Bibel selbst erzählt, geordnet und für Bürgerschulen bearbeitet. gr. 8. 1845. 15 Ngr.

Wilmarshof, Karl, Geschichte von Böhmen. gr. 8. 1844. broch. 1 Thlr.

Eine übersichtliche, zusammenhängende Schilderung der wichtigsten Ereignisse dieses merkwürdigen Landes, von seinem Auftauchen als selbstständiges Ganzes bis zu seinem Standpunkt in der Jetztzeit. Der Verfasser hat mit Gewissenhaftigkeit, Umsicht und Scharfblick die vorhandenen Quellen geprüft und benutzt; seine Darstellungsweise ist ebenso belehrend als anziehend und unterhaltend, der Stil correct und gefällig.

Digitized by Google

In unserm Verlage (früher Balz'sche Buchhandlung) ist erschienen und in allen Buchhandlungen vorräthig:

Rinne, Dr. J. K. Fr., Deutsche Stillehre. Zweiter Theil. Die Idealstillehre. gr. 8. 41 enggedruckte Bg. geh. 4 fl. oder 2 Thlr. 20 Ngr.

Schon der erste im Jahr 1840 erschienene, die allgemeine Stillehre enthaltende Theil des gesammten Stilwerkes zog die Aufmerksamkeit der Sachverständigen in hohem Grade auf sich, um so mehr glauben wir den gegenwärtigen zweiten, die sogenannte Idealstillehre enthaltenden empfehlen zu dürfen, als darin die Resultate selbstständiger Untersuchungen über die beiweitem schwierigsten und wichtigsten Gegenstände, namentlich über den Wohllaut und die Sinnlichkeit der Rede, über das bisher nur einseitig aufgefaßte Figürliche und Tropische, über die Erfindung und kunstmäßige Gestaltung größerer Compositionen, über die Kunstgattungen der Prosa ꝛc. in einer ebenso gründlichen und scharfsinnigen als geistreichen Weise niedergelegt sind, — wie sie sich aus ihrem Principe in organischem Zusammenhange und gegenseitiger Zustimmung zu sicherer methodischer Unterlage einer würdigen Praxis des deutschen Stils und des deutschen Sprachunterrichts überhaupt mit Folgerichtigkeit ergeben haben.

Der dritte schließende Theil der theoretischen Stillehre — die Realstillehre — wird nach Neujahr 1846 erscheinen.

Früher ist in gleichem Verlage erschienen:

Rinne, Dr. J. K. Fr., Die deutsche Grammatik nach den Grundsätzen der historischen und vergleichenden Grammatik, im Auszuge aus Grimm's deutscher und Bopp's vergleichender Grammatik. Mit einer ausführlichen Einleitung. Ein Handbuch für Lehrer u. für Alle, welche sich mit dem gegenwärtigen Standpunkte dieser Wissenschaft vertraut machen wollen. 8. 40 Bg. geh. 2 fl. 42 Kr. oder 1 Thlr. 17½ Ngr.

Stuttgart, im Oct. 1845.

Adolf Becher's Verlag.

Bei W. Heinrichshofen erschienen, ist in allen Buchhandlungen zu haben:

Hofen, Th. Heinr., Turnbüchlein für Mädchen, oder Leitfaden bei den gymnastischen Übungen der weiblichen Jugend. Mit Benutzung der besten vorhandenen Werke.

Digitized by Google

Bei Craz und Gerlach in Freiberg ist erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Hofmann's Aufgaben zum Zifferrechnen nebst Auflösungen. 1. Heft: 2475 Aufgaben über die vier einfachen Rechnungsarten mit unbenannten und einfach benannten Zahlen, sowie das kleine und große Einmaleins. 2. Heft: 972 Aufgaben über die vier einfachen Rechnungsarten mit mehrfach benannten Zahlen nebst der Zeitrechnung, der sogenannten Welschen-Praktik und einigen vermischten Aufgaben über die Rechnungen mit unbenannten Zahlen. 3. Heft: 1077 Aufgaben aus der gemeinen und Decimalbruchrechnung. 4. Heft: 330 Aufgaben über die einfache gerade und umgekehrte Regel de tri ohne und mit Brüchen. 5. Heft: 275 Aufgaben über die zusammengesetzte Regel de tri, Interessen- und Kettenrechnung. Preis jedes Heftes der Aufgaben broch. 12 Pf. und der Auflösungen 2½ Ngr.

Die beste Empfehlung für dieses Buch ist: daß es bereits in vielen Schulen Sachsens eingeführt ist, und bitten wir die Volksschullehrer Sachsens, sich selbst von der zweckmäßigen Einrichtung dieser Aufgabensammlung zu überzeugen.

Verlag von F. Rubach in Berlin:

Neue Jugenderholungen. Beiträge zu nützlichen und angenehmen Beschäftigungen in den Freistunden. Deutschlands Söhnen und Töchtern gewidmet. Im Verein mit mehren Schriftstellern, Erziehern und Jugendfreunden herausgegeben. 1. Bd. 1—3. Heft. Mit Abbild. 1 Thlr.

Wahlert, G. E. A., Deutsche Sprachlehre für Bürger- und Volksschulen, sowie für höhere Lehranstalten. 6. verb. und verm. Aufl. 5 Sgr.

Fornet, W., Der Biograph. Kurze, aus Quellen geschöpfte Darstellung der Bildungsgeschichte und des Lebens solcher Personen aller Zeiten und Länder, welche sich um Wissenschaft, Kunst, Literatur, Industrie und Leben überhaupt verdient gemacht haben. Ein Volks- und Lesebuch. 1. Band. 15 Sgr.

Digitized by Google

Sattler, 262
Schach, 133. 237
Scharfe, 237
Scheinert, 17
Schlez, 76. 77
Schlimbach, 249
Schloſſer, 186
Schmidt, Chr. v., 81
—— Fr., 146
Schmitthenner, 195
Schneider, 220. 237
Schnyder, 54
Schöne, 19
Scholderer, 76
Scholl, 149
Scholz, Chr. Gttl., 21. 75
—— Joh. Chr. Fr., 139
Schräpler, 270
Schröder, 85
Schubert, 150
Schürmann, 256
Schulz, Joh. Heinr., 135
—— O., 73
Schulze, 249
Schwaab, 140
Schweizer, 40
Seemann, 79
Seffer, 76
Siebeck, 269
Silcher, 261. 264. 267
Sparfeld, 41. 42
Speier, 271
Spohn, 266
Stage, 74
Steglich, 316
Stephani, 74
Stern, 76. 220. 256
Stiehl, 174
Stock, 75
Stoy, 20
Streubel, 131
Striegl, 256
Suder 82

Taatz, 83
Täglichsbeck, 268
Thiele, 197
Thomas, 256
Trefurt, 41

Uhlich, 40
Uſchold, 79
Uvermann, 195

Vernaleken, 249
Vetter, 76. 266
Viehoff, 229
Vieth, 147
Vilmar, 87
Völter, Dan., 250
—— Ludw., 15. 248
Vogel, Em., 132
—— K., 140. 184
Voigt, 81. 228
Volckmar, 80
Volkmar, 250
Voßnacke, 195

Wachsmann, 272
Wagener, 41
Wagner, Frz., 272
Wagner, 195
Walter, 187
Wander, 79. 82. 83
Wangemann, 74
Wegener, 42
Wehrt, 84
Weiland, 324
Weiß, 33
Weſtermeyer, 76. 197
Wild, 77
Wilke, 39
Wille, 41
Wilmſen, 77
Winter, 75
—— Capl., 77
—— Am., 82
Winterfeld, 263
Wirtgen, 142
Wiſſ, 263. 269
Wörle, 116
Wolff, 79
Wrage, 54
Wurſt, 75

Zeune, 248
Ziegenbein, 41
Ziemann, 233. 249
Zſchieſche, 266
Zſchille, 85

Digitized by Google

Digitized by Google

I.

Allgemeine Pädagogik.

Bearbeitet
von
Fr. Bartholomäi.

Im Allgemeinen läßt sich über's Allgemeine leichter reden als über's Besondere, aber schwer wird's, über die allgemeinen Grundsätze zu berichten, welche im verflossenen 1845sten Jahre in der pädagogischen Welt zur Anerkennung gekommen sind. Denn der Berichterstatter muß über die ganze Literatur Buch geführt haben. Auch in dem winzigsten Zeitungsartikel, in der auf's speciellste gehenden Abhandlung werden allgemeine Grundsätze aufgetischt. Ich habe nun weder Buch geführt, noch hätt' ich Lust, mich über den reichen Inhalt der vorjährigen Literatur examiniren zu lassen, bin daher genau genommen gar nicht im Stande, die Aufgabe zu lösen, zumal wenn mir noch die historische Entwickelung der einzelnen Sätze in den letzten Decennien als Aufgabe gestellt werden sollte. Aber auf die letzte Forderung gehe ich diesmal gar nicht ein, weil ich eine ohne Quellenstudium durch bloße Construction gewonnene Geschichte für Unsinn halte, und in Bezug auf die Aufzählung der Sätze, welche u. s. w., genügt's für dieses Mal, als ersten Anfang wenigstens die Hauptresultate vollständig mitzutheilen — also gehe ich frisch daran. — Doch muß ich weniger oder mehr aus dem Gedächtniß schöpfen, *kann* also an Citate aus Büchern und Zeitschriften wenig denken, *darf* also auch gar nicht daran denken; denn ein mangelhaftes Citiren wäre so gut wie vergeblich und — was das Schlimmste ist — im höchsten Grade ungerecht. Wir leben in einer Zeit, in welcher ein Gedanke oft und von Vielen ausgesprochen wird und zwar zugleich und unabhängig von Andern. Da den A citiren und den B *ignoriren*, wäre ungerecht, ja gemein.

Digitized by Google

Es scheint nun gerathen, die in Rede stehenden Grundsätze der Übersicht wegen unter gewissen Gesichtspunkten zusammenzufassen, und ich hätte nicht übel Lust, dieselben in vernünftige und unvernünftige einzutheilen. Auch die unvernünftigen kommen zur Anerkennung, besonders in manchen Gegenden, und sobald ein Grundsatz als solcher geschrieben oder gedruckt ist, so ist er auch anerkannt, wenigstens anerkannt von seinem Urheber. Doch ich mache diese Unterscheidung nicht, denn wollte ich sie machen, so würden mir zwar die Urheber und Verfechter der betreffenden Sätze auf's Wort glauben, wenn ich dieselben als vernünftig bezeichnete, allein Diejenigen, welchen ich eine Dosis Unvernunft zuschriebe, würden ganz gewaltig schreien und zwar mit Recht, denn der fremden Ansicht diktatorisches Aburtheilen entgegensetzen, ist tadelnswerth. Darum gebe ich meinen Lieblingsgedanken auf und wähle die Überschriften, welche im Organismus der Pädagogik als Wissenschaft vorgeschrieben werden.

Der Begriff der Pädagogik scheint noch zu schwanken. — Er *scheint* zu schwanken, schwankt aber in der That *nicht*. Denn trotz der Verschiedenheit des Ausdrucks bestimmen Alle die Aufgabe der Pädagogik dahin, daß sie den Menschen zu Dem bilde, was er seinem Wesen nach werden soll. Nur in der Auffassung dieses Wesens liegen die Differenzen. Mit diesem allgemeinen Begriff der Pädagogik hängen folgende Sätze zusammen:

1. Die Pädagogik ist *Wissenschaft* und *Kunst* zugleich.

2. Die Pädagogik ist als Wissenschaft und Kunst absolut frei, muß sich das Recht der freien Selbstbestimmung vindiciren. Sie verwirft daher jede Abhängigkeit von andern Wissenschaften, z. B. von der Theologie, und erkennt ferner weder die Kirche noch den Staat als maß- und gesetzgebend in ihrer Sphäre an.

3. Gleichwohl hat sie Hülfswissenschaften. Die hauptsächlichste ist die Anthropologie und hier wieder die Psychologie. Zu welcher Psychologie man sich hinneigt, läßt sich nicht entscheiden, doch ist so viel gewiß, daß man von Kant, Schelling und Hegel nicht viel wissen will. Eine gewisse Partei braucht als Schiboleth das Christenthum und kümmert sich, wenn hier genügt wird, wenig um Psychologie — 's ist auch nicht anders möglich. Die Entscheidung, ob Benecke's oder Herbart's Psychologie die rechte sei, ist auch vor das Forum der Schulmeister gezogen worden, allein Kenner wollen diesem Gerichtshofe die Competenz absprechen, weil ihm Einsicht und Kenntniß abgehe, und wenigstens zeigen die Stichworte: bei Benecke Erfahrung — bei Herbart Speculation, daß jene Kenner so unrecht nicht haben.

4. Die zweite wichtigste Hülfe der Pädagogik ist die Erfahrung.

5. Die Pädagogik umfaßt den ganzen Menschen, faßt Körper und Geist gleichmäßig in's Auge und erkennt eine einseitige körperliche oder geistige Ausbildung gar nicht an. Obgleich sie aber von einer Trennung nichts wissen will, trennt sie doch, nicht aber, damit

Digitized by Google

aus dieser zwiefachen Erziehung zwei Erziehungen werden, sondern ihrer systematischen Darstellung zu Gefallen. Sie will eine einige Erziehung.

I. Körperliche Erziehung.

Die körperliche Erziehung ist erst in der neuesten Zeit zur Anerkennung gekommen. Erst als der Glaube den Leuten in die Hand kam, daß es nicht so fortgehen könne, wenn die Erde nicht ein großes Lazareth werden solle, dachte man daran, wenigstens beim Unterricht und in der Schule die Gesundheit des Kindes auch ein wenig zu bedenken. Sehr wesentlich ist der Einfluß des alten Jahn gewesen, der in dem Turnen ein Hauptmittel sah, der deutschen Kraft wieder auf die Beine zu helfen. Er hat für die Körpererziehung, wenigstens Körperbildung sehr viel gethan. Ehe aber die Schulleute gewöhnlichem Schlages — will nicht heißen Volksschullehrer oder Lehrer an niedern Schulen — denn auch Gymnasialdirectoren halten die Gymnastik für einen Luxusartikel oder noch für etwas Anderes — also: ehe die Schulleute gewöhnlichen Schlages die Nothwendigkeit einer Körpererziehung einsahen, verging noch lange Zeit, und 's wird noch manches Jahr in's Land gehen, ehe dem Körper sein ganzes Recht widerfahren wird; obgleich längst anerkannt ist, daß Körper und Geist in unmittelbarer Wechselwirkung stehen, und daß ein kräftiger Geist in einem verkrüppelten oder heruntergekommenen Körper eine Ausnahme oder eine Täuschung ist. Ganz im Allgemeinen haben sich nun folgende Sätze Geltung verschafft.

6. Die Erziehung im Allgemeinen und die Schule im Besondern muß nicht nur Alles vermeiden, wodurch das leibliche Wohlsein der zu Erziehenden gefährdet wird, sondern den Körper absichtlich und gesetzmäßig entwickeln und bilden. Die Regeln dafür geben die Anthropologie, Physiologie und Anatomie. Daß die Körpererziehung im Allgemeinen und das Turnen insbesondere sich nach physiologischen und anatomischen Grundsätzen richten muß, ist erst in der ganz neuesten Zeit anerkannt und noch lange nicht allgemein eingesehen worden.

7. Das Kind soll nicht lange an einer Stelle sitzen. Die Arbeitsstunden sollen vermindert, auf ein Minimum herabgedrängt, die Spielstunden hingegen vermehrt und auf den gymnastischen Unterricht mehr Zeit verwandt werden. Denn Zeit verloren ist hier Zeit gewonnen.

8. Das Kind soll in der früheſten Kindheit nicht absichtlich lernen, sondern gelegentlich — was es lernt, nur mit in den Kauf nehmen. Es soll spielen, laufen, sich herumtummeln.

9. Ein Spiel- und Turnplatz soll bei jeder Erziehungs- und Unterrichtsanstalt sein und ordentlich benutzt werden.

Digitized by Google

II. Geistige Erziehung.

Die höchste Entwickelung des Menschen ist die Freiheit. Frei soll der Mensch sein in seinem Denken und Wissen, frei in seinem Wollen und Handeln. Daher die Freimachung des Menschen die Aufgabe der Pädagogik. Sie soll das Kind dahin führen, daß es sich selbst bestimmt. Was hat sie deshalb zu thun? — Wer keine Gedanken hat, ist nicht frei, denn der Gedanke ist das Bestimmende im Menschen. Aber auch viele Gedanken machen noch nicht frei, sie führen erst dann zur Freiheit, wenn der Mensch sich ihrer vollkommen bemächtigt und sich gewöhnt hat, umgekehrt wieder unter der Herrschaft derselben zu stehen, d. h. ihnen gemäß zu handeln. Somit hat hier die Pädagogik eine doppelte Aufgabe: dem Kinde zur Einsicht zu verhelfen, es zu unterrichten und dasselbe zu gewöhnen, sich in seinem Wollen und Handeln der Wahrheit unterzuordnen. Jene Aufgabe sucht sie zu lösen durch den Unterricht, diese durch die Zucht. Daraus folgt, daß Unterricht und Erziehung insofern nicht identisch sind, als der erstere nur eine Seite der letztern ist, wohl aber, daß es die größte Thorheit ist, Unterricht und Erziehung einander gegenüberzusetzen. — Ein Unterricht, welcher nicht erzieht, ist ein Unding. Zu diesen beiden Seiten der Erziehung gesellt sich noch eine dritte. Indem wir nämlich der Unfreiheit des zu erziehenden Subjects unsere Freiheit, unsere Autorität, unsern Willen gegenübersetzen, so müssen wir dasselbe in einer von uns bestimmten Form gegenüberhalten, es regieren. Demnach zerfällt die geistige Erziehung in Unterricht, Zucht und Regierung.

A. Unterricht.

Der Zweck des Unterrichts ist, das Kind zur Einsicht zu führen. Die Wahrheit ist nicht an und für sich Wahrheit, sondern nur dann, wenn ich sie als solche erkannt, insofern ich Einsicht habe. Darauf bezieht sich der Satz:

10. „Der Unterricht ist Gewöhnung zum selbstständigen Erkennen."

Daher fragt sich's, welche Wahrheiten vom Kinde erkannt, in welcher Weise sie demselben beigebracht und wo sie gelehrt werden sollen, oder es handelt sich um den Gegenstand des Unterrichts, um die Methode und die Schule.

1. Gegenstand des Unterrichts.

Über den Gegenstand des Unterrichts haben sich folgende Sätze Anerkennung verschafft:

11. Der wichtigste Unterrichtsgegenstand ist die Religion.

12. Außerdem sind Hauptgegenstände des Unterrichts: die Sprachen, Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturkunde.

13. Doch darf, um die harmonische Ausbildung nicht zu stören, kein Gegenstand auf immer in den Hintergrund treten.

Digitized by Google

2. Methode.

Die Methode hängt ab von der Natur des Geistes und der Natur des Lehrgegenstandes. Deshalb kann die allgemeine Pädagogik sich nur mit den Sätzen befassen, welche sich ganz allgemein auf das Wesen des Geistes und jeden Unterrichtsgegenstand gleichmäßig beziehen. Die methodischen Grundsätze, welche sich auf die Natur des Geistes beziehen, werden gewöhnlich in folgender Weise ausgesprochen:

14. „Unterrichte naturgemäß!" — Denn der Mensch durchlebt seine Perioden, seine Stufen. Im Allgemeinen werden deren drei oder vier angenommen. Nach ihnen muß sich das quid, quantum und quale des Unterrichts richten. Folgende drei Sätze lassen sich leicht aus diesem herleiten:

a. Lehre nichts, was der Schüler noch nicht zu fassen im Stande ist.
b. Verweile bei den Elementen lange und kehre oft zu ihnen zurück — Elemente giebt's auf jeder Stufe. —
c. Mache den Unterricht mundrecht, denn jede Stufe hat ihre eigene Denk- und Anschauungsweise.

15. Da aber auch Jeder sein Besonderes hat, seine Individualität, so muß diese ohne Zweifel berücksichtigt werden. Dieser Satz erfreut sich wenigstens in der Theorie der allgemeinsten Anerkennung. Er spricht sich speciell in Folgendem aus:

a. Alle können nicht Alles, in dem Einen werden die, in dem Andern jene Vorstellungsreihen fester und sicherer.
b. Berücksichtige das Geschlecht, bedenke aber dabei
   α. daß alle kleinen Kinder, d. h. Kinder bis etwa zum zehnten Jahre, auf der Stufe des anschaulichen Denkens stehen, also zwischen Knaben und Mädchen hier kein Unterschied zu statuiren ist;
   β. daß sich nach dieser Periode der Knabe zum logischen Denken erhebt, während das Mädchen mehr oder weniger auf der Stufe der Unmittelbarkeit stehen bleibt,
   γ. daß aber nichtsdestoweniger für tüchtige Verstandesbildung der Mädchen gesorgt werden muß.
c. Berücksichtige nicht den künftigen Beruf der Kinder, wohl aber die Berufsgattung und bedenke dabei
   α. daß in der ersten Periode von einem Berufe noch gar nicht die Rede sein kann,
   β. daß das Mädchen in der Regel in dem Stande bleibt, in dem es geboren ist, dem Knaben aber mehr oder weniger die Welt offen steht.

16. Nimm die Gesetze, nach welchen die Vorstellungsreihen im Geiste fest und sicher gemacht, gewissermaßen verdichtet werden können, wohl in Acht, denn nur unter dieser Bedingung ist der Unter-

Digitized by Google

richt im Stande, das Kind reich zu machen. Ausdrücke dieser Gesetze sind folgende Regeln:

a. Unterrichte anschaulich, denn alle Erkenntniß geht von der Anschauung aus, wird durch sie vermittelt. Dieses Gesetz der Anschaulichkeit ist noch weiter ausgeführt worden.
   α. Unterrichte elementarisch, nicht wissenschaftlich!
   β. Gehe vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen u. s. w. über!
   γ. Erst die Sache, und dann das Zeichen!
   δ. Erst das Besondere, und dann das Allgemeine, leite nicht jenes aus diesem ab, sondern setze dieses aus jenem zusammen!

b. Unterrichte stetig! Denn die Erkenntniß wächst nach dem Gesetze der Stetigkeit. Die Ausführung ist in Folgendem enthalten:
   α. Für jeden Unterrichtsgegenstand ist ein propädeutischer Kursus nöthig.
   β. Die Erkenntniß geht von einem Minimum aus, welches besser = 0 gesetzt, als zu groß angenommen wird.
   γ. Der Unterricht muß gründlich sein.
   δ. Der Unterricht muß lückenlos sein.
   ε. Es müssen bei jedem Unterricht drei Stufen festgehalten werden. Auf der ersten werden Anschauungen gegeben, auf der zweiten das Ganze in seine einzelsten Theile gegliedert, und endlich auf der dritten das Material nach allgemeinen Gesichtspunkten zusammengestellt. Diese Regel ist zu befolgen für die einzelnen Kurse, für die einzelnen Stufen und selbst innerhalb jeder Stufe anzuwenden.
   ζ. Jeder Unterrichtsgegenstand muß seine Abrundung bekommen, weil ohne sie der stetige Verlauf des Wachsens der Erkenntniß unterbrochen wird.
   ϑ. Die zweijährigen Klassen sind zu verwerfen.

c. Der, welcher unterrichtet wird, muß selbstthätig von Stufe zu Stufe steigen, denn nur die Wahrheit, welche wir selbst erringen, ist für uns Wahrheit, nur diese macht uns reich. Nur wenn der Schüler die Wahrheit erobert, lernt er von dem Gegenstande denken. Daher
   α. kein Vorsagen oder Vordociren, sondern Entwickelung, bei welcher der Schüler suchen muß und somit trotz des Empfangens, eben weil er sucht, findet.
   β. Der Schüler soll reden, die ganzen Vorstellungsreihen reproduciren, nicht, wie's so häufig geschieht, blos ein Glied in der Reihe ergänzen. Er soll das Gelernte frei und selbstständig und vollständig aussprechen und niederschreiben. Nur was er zu reproduciren vermag, hat er selbstständig errungen, nur das ist sein Eigenthum.

d. Erhalte den Schüler in steter Spannung, denn nur durch sie zwingst du ihn zur Selbstthätigkeit. — Das kannst du,

Digitized by Google

α. wenn du ihm Blicke thun läßt in das Folgende und seine Sehnsucht rege machst, ohne jedoch dieselbe im Augenblicke zu stillen,

β. wenn dein Unterricht interessant ist; aber hüte dich, dies mißzuverstehen.

e. Bringe den Kindern ein sicheres Wissen bei, denn nur das sichere Wissen bürgt dafür, daß der Schüler allezeit stetig weiter schreiten kann.

α. Sorge durch zweckmäßige Repetition dafür, daß nichts vergessen wird, sondern das hie und da Unsichere immer fester wird.

β. Laß Wissen und Können Hand in Hand gehen.

γ. Der Unterricht sei mehr intensiv als extensiv. „Einen Gegenstand von vielen Seiten betrachten ist besser als viele Gegenstände von einer Seite."

δ. Es muß so unterrichtet werden, daß die Kinder das Lernen lernen.

f. Stelle die Beziehungen und Verbindungen, welche zwischen den einzelnen Fächern statthaben, her, denn verwandte Vorstellungen stützen und tragen einander, aber hüte dich, Beziehungen zu erkünsteln oder sie zu suchen, wo keine sind.

g. Unterrichte mehr nach- als nebeneinander. Das Zwei- und Einstundensystem ist unbedingt zu verwerfen, denn bei ihm können sich keine Gewohnheiten im Geiste bilden.

Die Methode hängt aber auch, wie oben gesagt, von der Natur des Unterrichtsgegenstandes ab. Im Allgemeinen ist nur der eine Satz anzuführen:

17. Jeder Unterrichtsgegenstand ist Selbstzweck, d. h. er muß dem Schüler auch für sich schon etwas sein, nicht bloße Vorbereitung, darf ihm nicht erst durch das Folgende etwas werden. Jede Stufe ist zwar Folge der vorhergehenden und Grund der folgenden — aber sie ist auch etwas für sich.

3. Die Schule.

Die Schule ist der Ort des Unterrichts. Was fordert sie, um die Grundsätze des Unterrichts anwenden zu können? Dies wurde im vorigen Jahre in folgenden Sätzen ausgesprochen:

18. Die Schule ist, sowie die Pädagogik, von Staat und Kirche unabhängig, obgleich mit ihnen einig.

19. Es müssen verschiedene Schulen sein, weil für die Verschiedenen verschiedene Bildungsgrade nöthig sind. Es haben sich folgende als nothwendig herausgestellt:

a. Kinderbewahranstalten.

b. Elementarschulen (Trivial- oder Volksschulen), weil Das, was man Elementarbildung nennt, die Grundlage aller andern Bildung ist.

c. Fortbildungsschulen (im weitern Sinne). Diese zerfallen in

Digitized by Google

α. Fortbildungsschulen (im engern Sinne).
β. Bürgergymnasien (höhere Bürgerschulen).
γ. Gymnasien (Gelehrtenschulen).

d. Fachschulen.

Über diese verschiedenen Schulen können nur die allgemeinsten Sätze mitgetheilt werden, weil die Grundlagen noch sehr schwankend sind. Die Schule empfängt die Kinder im Durchschnitt mit dem sechsten Jahre. Bis dahin soll das Kind schon Manches gelernt oder besser — nichts Falsches gelernt haben. Daher muß für Kinder, welche dieser Gefahr ausgesetzt sind, gesorgt werden. Daher die Nothwendigkeit der Kleinkinderbewahranstalten. Für sie gelten die Sätze:

20. In Kleinkinderschulen bildet der Anschauungsunterricht den Mittelpunkt. Doch verlautet aus einer namhaften Residenzstadt, daß man die Kleinen mit dem Beamtenverzeichniß, mit dem Katechismus, der Genealogie des königlichen Hauses, den Straßennamen und dgl. plagte, das ist aber eine Verirrung.

21. Denn an ein eigentliches Lernen soll nicht gedacht werden. Das Kind soll nicht lernen, um zu lernen, sondern es soll lernen, indem es spielt.

Nachdem das Kind schulfähig geworden, muß es den elementaren Bildungsgang durchmachen. Dies geschieht in der Elementarschule. Für sie gelten die Sätze:

22. Den Mittelpunkt des Unterrichts in der Elementarschule bildet die deutsche Sprache.

23. Jeder muß die Elementarschule durchmachen, weil sie, wie schon gesagt, die Grundlage für jeglichen spätern Unterricht giebt.

24. Die Elementarschule erfordert, je nach den Fähigkeiten und Anstrengungen der Individuen, einen Zeitraum von vier bis acht Jahren.

Ist nun die Elementarschule durchwandert, so wendet sich der Schüler zu einem Lebensberufe, wenigstens im Allgemeinen. Er will in der Sphäre bleiben, für welche die Elementarschule befähigt, oder er will weiter. Im letztern Falle ist die Fortbildungsschule mit Nothwendigkeit geboten, aber auch im erstern Falle ist sie, wie sich leicht nachweisen läßt, nicht zu entbehren. Denn erstens kommt nach dem vierzehnten Jahre die Zeit, in welcher der Mensch erst recht zur Besinnung kommt und es in einem kurzen Zeitraume weiter bringt als früher in einem langen; zweitens wird diese Fortbildungsschule zugleich Fachschule, indem hier und zwar erst hier auf den Beruf Rücksicht genommen werden kann. Die andern Fortbildungsschulen zerfallen, wie schon angegeben, in Bürgergymnasien und Gymnasien. Wer eine höhere Bildung als die elementarische bedarf, besucht die eine oder die andere, je nachdem ihm eine gelehrte Bildung unnöthig oder nöthig ist. Für das Bürgergymnasium gilt nun:

25. Den Mittelpunkt des Unterrichts in Bürgergymnasien bilden die neuern Sprachen; dann folgt die Mathematik und die Naturwissenschaft. Doch haben sich auch Stimmen erhoben, welche die

Digitized by Google

neuere Literatur, noch andere, welche die Geſchichte zum Mittelpunkt machen wollen.

26. Das Bürgergymnaſium ſoll keine Fachſchule ſein, ſondern allgemeine Bildungsanſtalt.

27. In den obern Klaſſen ſollen Fachlehrer unterrichten.

28. Das Lateiniſche iſt zu verbannen. In Preußen iſt daher das pädagogiſche Bewußtſein häufig mit der Regierung im Widerſpruch.

Für das Gymnaſium iſt angenommen:

29. Den Mittelpunkt des Gymnaſialunterrichts bilden die alten Sprachen, doch auch hier haben ſich nicht unbedeutende Stimmen erhoben, welche der Literatur die Ehre, Mittelpunkt zu ſein, einräumen.

30. In den obern Klaſſen ſollen Fachlehrer unterrichten.

31. Der naturkundliche Unterricht muß mehr in Aufnahme kommen.

Hat nun Einer in einer der beiden letzten Anſtalten ſeine Bildung vollendet, ſo bezieht er die Fachſchule. Von ihr ſchweige ich ganz. Nur ſo viel will ich bemerken, daß auch die Univerſitäten zu den Fachſchulen gezählt werden müſſen; denn auf ihnen bildet ſich der Menſch zu ſeinem beſondern Berufe, mag er nun Zunftgelehrter oder eigentlicher Gelehrter werden wollen. Daß er in den Fakultäten herumfahren muß, liegt in der verkehrten Eintheilung und Einrichtung derſelben. Zwar ſind hier Differenzen, indem Manche gerade in der beſtehenden Einrichtung der Fakultäten das Heil finden, jedenfalls ändert das aber nicht die Sache. Auf der Univerſität bereitet ſich der Menſch zu ſeinem beſondern Fache vor, ſie iſt — Fachſchule.

Ferner fragt ſich's, wer den Unterricht in der Schule ertheilen ſoll. — Es unterrichten Männer und Frauen, Erwachſene und Kinder. — Was ſagt dazu die Aufgabe des Unterrichts? —

32. Bis zum zehnten Jahre gilt's für minder wichtig, ob ein Mann oder eine Frau unterrichtet, denn für Beides haben ſich Stimmen hören laſſen.

33. Vom zehnten Jahre an muß das Kind den Weibern genommen werden, denn dieſe bleiben ewig auf der Stufe des unmittelbaren Denkens ſtehen, erheben ſich nicht zum logiſchen.

34. Keine Frau darf Unterricht in gelehrten Fächern ertheilen.

35. Kinder dürfen im ſtrengern Sinne nicht unterrichten, oder die wechſelſeitige Schuleinrichtung als Syſtem iſt zu verwerfen; denn wer den Weg weiſen will, muß ihn kennen. Gleichwohl iſt ſie zu empfehlen, wo die Kräfte des Lehrers nicht ausreichen und als Bildungsmittel für den Unterrichtenden und endlich, indem Jeder Jeden fragt, um durch dieſe Wechſelſeitigkeit den Zwecken des Unterrichts zu dienen.

Alſo kommen wir immer auf den Lehrer zurück und fragen, welche Anforderungen der Unterricht an ihn macht. Die Antwort wird in folgenden Sätzen gegeben:

Digitized by Google

36. Der Lehrer muß sich gründlich vorbereiten, sowohl im Ganzen als im Einzelnen.

37. Will er dies mit Erfolg thun, so muß er seine Wissenschaft durch und durch kennen, ganz und gar inne haben, denn wer den Weg nicht weiß, ist ein schlechter Wegweiser. Der schwächere Lehrer soll zunächst einen Leitfaden haben, ihn jedoch beim Unterrichte selbst nicht benutzen; hat er diesen inne, so soll er andere Leitfäden studiren und sich daraus einen seiner Individualität und seiner Klasse angemessenen Lehrgang bilden.

38. Dann soll er nicht still stehen, sondern immer fortstudiren. Denn wer still steht, kann nicht weiter führen. Er soll studiren, namentlich Pädagogik, weil das Allgemeine frei macht, Geschichte der Pädagogik, weil die Gegenwart durch die Vergangenheit begriffen wird, Psychologie als Schlüssel für die ganze Behandlung des Menschen, mancherlei Monographien, weil man wenigstens in einzelnen Fächern Meister sein soll, Zeitungen, damit man, obgleich in der Gegenwart, nicht in der Vergangenheit lebe.

B. Zucht.

Ich habe oben die Freiheit als das letzte Ziel der Pädagogik hingestellt und angedeutet, daß sie in der Selbstbestimmung bestehe. Das Kind kann sich, wenn's zur Schule kommt, noch nicht selbst bestimmen, weil's keine Einsicht hat, weil's nicht weiß, was recht und unrecht, gut oder böse ist. Das Kind ist unmittelbar nach der Geburt weder frei noch unfrei, weder sittlich noch unsittlich. Aber bald darauf tritt der Zustand der Unfreiheit ein, indem es seinen Willen dem Willen der Eltern oder der Erwachsenen unterordnen muß. Diese haben für dasselbe Verstand und Gewissen. Wenn es sich diesem Willen unbedingt unterwirft, so heißt es gut, sittlich aber wird's von Niemand genannt, weil sich's noch nicht selbst bestimmen kann, und weil die Einen als Tugend gebieten, was die Andern als Sünde verabscheuen. Der Vater erlaubt, was die Mutter verbietet und umgekehrt. Erst nach und nach wird das Kind zur Selbstbestimmung, zur Freiheit geführt — erst nach und nach wird es sittlich, und erst nach und nach richtet es sein Handeln seiner Einsicht gemäß ein und heißt dann unsittlich, wenn es dieser Einsicht widerstrebt, sich ihr nicht unterordnet. Was hat nun die Schule zu thun, wenn sie das Kind zu der Potenz, sich seiner Einsicht unterzuordnen, führen will? Sie hat, wie schon gesagt, die Einsicht in's Wahre, Gute und Schöne zu wecken, damit es sich nicht in Folge falscher Vorstellungen zum Unwahren, Bösen und Häßlichen bestimmt, und zweitens das Kind zu gewöhnen, sich der Einsicht, welche es hat, unterzuordnen. Der Unterricht leistet, falls er nach den aus seiner Natur und seiner Aufgabe hervorgehenden Gesetzen ertheilt wird, viel, denn durch ihn gewöhnt sich das Kind an Mancherlei, was der Unterordnung unter die Einsicht zu Hülfe kommt; aber auf Das, was wir Herz

Digitized by Google

nennen, wirkt er doch nur mittelbar, durch seinen Inhalt und seine Form. Das Herz oder die sittliche Seite im Menschen zu kultiviren, ist daher die specielle Aufgabe der Zucht. Dies spricht sich aus in dem Satze:

39. Berücksichtige den ganzen Menschen, bedenke Geist und Herz gleichmäßig. Dies hat man besonders dem Religionsunterrichte zur Aufgabe gemacht. Dieser soll vorzugsweise nicht nur belehren, sondern auch gemüthlich wirken.

Daß damit nicht viel gesagt ist, springt in die Augen. Denn wenn auch das Kind die Einsicht in das Schöne und Gute hat, sich dessen freut und gewissermaßen Partei dafür ergreift, so wählt's noch lange nicht das Gute und Schöne. Ich berufe mich nicht auf die Erbsünde, sondern auf die Erfahrung und den psychologischen Satz, daß die Vorstellungen einander verdrängen — auch die stärkste Vorstellung kann aus dem Bewußtsein getrieben werden — und daß sich Vorstellungsreihen nicht immer vollständig reproduciren, ja manchmal nicht einmal bruchstückweise ins Bewußtsein treten, weil dieses von anderen, stärkeren und festeren in Besitz genommen ist. Daher für die Zucht die Hauptaufgabe, das Kind zu gewöhnen, sich der Einsicht in das Gute und Schöne unterzuordnen, durch Gewöhnung an's Rechte die Vorstellungen zu verdichten und in dem Kinde zur Natur werden zu lassen. Also: zunächst muß das Kind an Unterordnung gewöhnt werden. Dies wird ausgesprochen in den Sätzen:

40. Dringe auf Gehorsam, auf unbedingten Gehorsam. Wer sich selbst gehorchen soll, muß überhaupt gehorchen können.

41. Tritt dem Kinde überall mit Kraft und Energie entgegen. Der Schwäche ordnet sich Niemand unter. Wer sich ihr unterordnet, ist krank.

Würden keine Sätze durchgeführt als diese, so würde man nicht freie Menschen bilden, sondern Sklaven ziehen. Aber es wird der schädliche Einfluß, welchen ihre einseitige Anwendung haben muß, durch die Anwendung anderer Grundsätze neutralisirt. Das Kind kommt nämlich durch Unterricht und Zucht bald dahin, daß es unter bestimmten Verhältnissen und in gewissen Kreisen freigegeben werden kann und deswegen freigegeben werden muß. Dieser Gedanke wird in folgendem Satze ausgeführt:

42. Die Kinder müssen unter allen Umständen freigelassen werden, wo sie diese Freilassung vertragen können, damit sie von dem Erworbenen selbstständigen Gebrauch machen können. Insbesondere will man gestatten:

a. freie Wahl und Anordnung des Spiels, jedoch mit einem veto des Lehrers, weil das Kind noch nicht mündig ist,
b. unverkümmerten Gebrauch der Ferien,
c. die Ausübung oder besser Benutzung gewisser sich durch Gewohnheit gebildeten Rechte, ohne daß dazu eine besondere Erlaubniß nöthig ist.

Digitized by Google

Aber auch diese neutralisirende Maßregel würde nicht verhüten, daß Sklaven und nicht freie Menschen gezogen würden. Denn das Kind gehört nicht nur der Schule, sondern auch der Familie und der Gesellschaft an. Da wird oft niedergerissen, was die Schule mühsam aufgebaut. Das muß verhütet werden. Man versucht's durch Anwendung folgender Sätze:

43. Die Kinder sollen so viel als möglich in der Schule leben, arbeiten und spielen.

44. Die Kinder sollen nicht zu viel arbeiten, damit sie nicht auf der einen Seite durch die Masse erdrückt, auf der andern Seite verführt werden, ihre Pflicht zu vernachlässigen. Denn das heißt der Demoralisation in die Hände arbeiten.

45. Die Schule soll bedenken, daß Jeder seine Perioden hat, d. h. Perioden, in welchen er platterdings nicht im Stande ist, dem Willen der Schule zu gehorsamen. In solchen Perioden ist dem Kinde so viel nachzulassen, daß es nicht zum Ungehorsam gezwungen wird. Denn der Ungehorsam gewöhnt sich ebenso leicht an als der Gehorsam.

46. Insbesondere soll die Schule dem Schwachen ganz speciell unter die Arme greifen und ihn nicht eher loslassen, als bis sein Wesen wiederum Halt und Festigkeit gewonnen.

47. Die Schule soll mit der Familie so viel als möglich im Einklang wirken. Mehrere Zeitungen machen dies zu ihrer Hauptaufgabe.

Doch auch diese Remedien würden nicht viel helfen, wenn nicht noch drei Sätze, welche als Fundamentalsätze bezeichnet werden können, zur Anwendung kommen. Ohne sie wird man mehr oder weniger zur Unfreiheit, zur Unsittlichkeit erziehen.

48. Die Schule muß dem Kinde zur Lebensaufgabe gemacht werden. Deshalb soll

a. das Kind aus der Hand der Familie mit demselben Herzen empfangen werden, mit welchem Vater und Mutter es ihr übergeben, d. h. mit Liebe, damit es bald heimisch werde.

b. Der Erzieher betrachte selbst die Schule als Lebensaufgabe und habe Freude an der Schule und an den Kindern. An den Großen bilden sich die Kleinen.

c. Nebenfächer dürfen nicht geduldet werden. Ein Nebenfach wird zur Nebensache, schließt sich aus der Aufgabe aus, scheidet aus der Berufsaufgabe heraus und nimmt nur zu leicht Anderes mit.

49. „Erziehe für's Leben, für's Volk." — Nur in der Gesellschaft, in den Conflicten des Lebens ist die Freiheit in ihrem ganzen Umfange möglich. In der Isolirung kann ich nicht sündigen, nichts Gutes thun. In der Isolirung ist die Gewöhnung ganz unnöthig, weil jede Handlung so ziemlich gleichgültig ist, indem der Mensch nur Pflichten gegen sich selbst hat, und von freier Selbstbestimmung, von Sittlichkeit keine Rede. Nur im Leben ist Sittlichkeit, nur in der

Digitized by Google

Gesellschaft Tugend. Daher muß die Schule eine Gesellschaft, eine Gemeinde sein und sich als solche fühlen. Dies drückt die heutige Pädagogik

a. negativ aus, indem sie die Privaterziehung so lange verwirft, als sie nicht aus ganz bestimmten Rücksichten nöthig wird;

b. positiv, indem sie Korporationsgeist erwecken will.

c. Dazu giebt sie dem Lehrer die Weisung, daß er, obgleich über der Schulgemeinde stehend, doch auch in ihr stehe, eins sei mit ihr.

50. Dringe überall auf die Wahrheit. — Der Schüler darf weder sich noch Andere täuschen. Er muß Alles bei dem rechten Namen nennen. Wer die Unterordnung unter die Wahrheit gelernt hat, ist der Sittlichkeit sehr nahe, denn er hat auch gelernt, sich der Wahrheit in ihm selber, d. h. seiner Einsicht, unterzuordnen. Willst du aber mit Erfolg auf die Wahrheit dringen, so gieb selbst der Wahrheit unter allen Umständen die Ehre, denn du sollst des Kindes Gewissen sein.

C. Regierung.

Schon bei der Zucht habe ich mich kurz gefaßt; noch kürzer werde ich bei der Regierung sein. Denn hier sind die Ansichten am allerwenigsten einig, weshalb auch der Satz an der Spitze steht:

51. Die Individualität des Lehrers muß den Ausschlag geben. Ganz besonders gilt dies dann, wenn sich die Regierung auf's Einzelne bezieht.

Doch da die Regierung darin besteht, daß der Lehrer sich den Schüler in einer bestimmten Form gegenüberhält, so muß diese Form bestimmt sein, damit trotz dem Rechte, welches der Individualität eingeräumt wird, keine Willkür herrsche, d. h. es muß ein Schulgesetz bestehen, d. h. eine Reihe Verordnungen, nach welchen das Schulleben verlaufen soll. Anforderungen, die man an ein Schulgesetz macht, sind im Allgemeinen folgende:

52. Die Zahl der Gesetze sei möglichst gering, denn das Gesetz erzeugt die Sünde: Nitimur in vetitum.

53. Das Gesetz berücksichtige die Schule. Wenn ein Vergehen in einer Schule nicht vorkommt, warum es verbieten?

54. Das Gesetz sei möglichst scharf und bestimmt ausgesprochen.

55. Das Gesetz dringe vornehmlich auf die ästhetische Form, dringe also z. B. auf Ordnung, auf Reinlichkeit, Sauberkeit des Körpers, der Kleidung, der Hefte u. s. w.

Ob das Gesetz schriftlich verabfaßt sein soll, ist nicht entschieden, doch scheint die Mehrzahl der Lehrer anzunehmen:

56. An ein allgemeines Schulgesetz ist nicht zu denken.

57. Geschriebene Gesetze sind zu verwerfen. Gesetz ist der Lehrer und der usus. Als geradezu verfehlt ist ein schriftliches Strafgesetzbuch, wie's uns gedruckt zu Gesichte gekommen ist, zu bezeichnen.

Die Gesetze fordern nun eine Handhabung. Dabei ist eine drei-

Digitized by Google

fache Frage zu erledigen. Es fragt sich nämlich 1) wer soll den Richterspruch thun? 2) wer soll ihn ausführen? 3) in welcher Weise soll er ausgeführt werden? Auf diese Fragen antwortet man:

58. Die Entscheidung, ob ein Gesetz übertreten ist, steht dem Lehrer zu und der Klasse. Beide müssen übereinstimmen. Der Lehrer wird zwar die Klasse nicht um ihre Meinung fragen, aber wehe ihm, wenn das Klassenbewußtsein gegen ihn ist. Doch scheint's zweckmäßig, in gewissen Punkten den Kindern die Entscheidung ganz zu überlassen.

59. Die Strafe soll blos vom Lehrer vollzogen werden. Die Gesetze sollen gehandhabt werden mit Strenge und Consequenz, aber auch mit Rücksicht, weil ohne sie das summum jus zur summa injuria werden kann, und vor Allem mit Liebe, die sich durch Zweierlei bewährt: erstens dadurch, daß sie zürnt, aber ohne Erbitterung, zweitens dadurch, daß sie verzeiht und vergißt, dem Gefallenen die Hand beut und dann Freude empfindet über den kleinsten Schritt zum Besserwerden.

Mittel, durch welche die Form, in welcher sich der Schüler bewegen soll, festgehalten und vor Störungen gesichert werden kann, werden in Menge vorgeschlagen. Sie beruhen jedoch mehr oder weniger auf der Individualität des Lehrers. Wodurch der Eine seine Regierung zu einer glücklichen macht, dadurch giebt der Andere sie aus der Hand. Nur auf ein Paar machen wir noch aufmerksam.

60. Die Aufsicht über die Schule muß die Schule in erster Instanz selbst führen.

61. Es sollen viele Ämter bestehen, welche nach den verschiedenen Zwecken entweder vom Lehrer oder von der Klasse vertheilt werden. Daß ein solcher Beamte der Klasse nicht aufgedrungen wird, ist sehr wichtig.

62. Man strebe dahin, daß die Klasse selbst eine Justiz übt. Es ist das zwar sehr schwer, aber auch sehr wichtig: einmal schon deshalb, weil der Lehrer eine Unzahl kleinlicher Untersuchungen und Klatschgeschichten loswird, und dann, weil's für die moralische Entwickelung des Kindes von großer Bedeutung ist.

Mancher, welcher diesen Bericht lies't, wird vielleicht Ansichten vermissen, welche er selbst ausgesprochen hat. Diesem erkläre ich, daß entweder seine Ansicht nicht von der Mehrzahl anerkannt worden ist, oder daß er eine ihr verwandte finden wird. Denn ich habe nicht Nüancirungen der Ansichten geben wollen, sondern nur das Allgemeine. —

Digitized by Google

Literatur.

Von den Novitäten des verflossenen Jahres sind der Redaction folgende zur Beurtheilung vorgelegt, wobei wir bemerken, daß es uns durch getroffene Einrichtungen möglich werden wird, im künftigen Jahrgange alles neu Erschienene von Bedeutung kurz und bündig besprechen zu können.

1) Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen, zunächst mit Beziehung auf die würtembergischen Zustände, von **Gustav Rümelin**, Dr. phil. Heilbronn a. N., Drechsler. gr. 8. (I. und 184 S. 22½ Sgr.).

„Neue und originelle Ansichten enthält diese Schrift nicht." In sechs Abschnitten bespricht sie den allgemeinen Unterschied zwischen Real- und Gelehrtenschule, die Volksschule, die Realschule, die lateinische Schule, das Gymnasium und den philosophischen Kursus an der Universität. Der aufmerksame Leser wird manches Interessante finden, selbst in dem Artikel über die Volksschule, obgleich der Hr. Verf. auf diesem Felde nicht ganz heimisch zu sein scheint. Ref. wenigstens kann sich nicht mit der Ansicht einverstanden erklären, daß es unzweckmäßig sei, Geschichte, Geographie und Naturlehre als eigene Fächer in den Lehrplan der Volksschule aufzunehmen. Der Verf. hält freilich diese Disciplinen für solche, „in denen der Lehrer blos spricht und der Schüler blos zuhört". Ein tüchtiger Volksschullehrer weiß das besser.

2) Beiträge zu einer christlichen Pädagogik. Von **Ludw. Völter**, Inspector der Bildungs-Anstalt für freiwillige Armenschullehrer ꝛc. Heilbronn, Drechsler. gr. 8. (126 S. 15 Sgr.).

Das Schriftchen besteht in einer Sammlung von fünf Aufsätzen. — Über das Eigenthümliche der christlichen Erziehung; die Kindertaufe und ihre Bedeutung für die Erziehung; die Confirmation in ihrem Verhältniß zur Kindertaufe und ihrem Einfluß auf Erziehung; über das Lob als Erziehungsmittel; über die Bestrafung in der Erziehung — welche in dem süddeutschen Schulboten in den Jahrgängen 1840, 41 und 43 erschienen sind. Statt aller Empfehlung citiren wir folgende Stelle (S. 23):

„Welche Stirne dazu gehört, zu behaupten, die Lehre von der allgemeinen Erbsündhaftigkeit und der Unfähigkeit des Menschen zum Guten rühre von dem Stifter des Christenthums nicht her (Diesterweg, Rh. Blätter. Bd. X. S. 227), ist leicht zu ermessen."

Kein Wort mehr!

3) Der Mensch und seine Erziehung, dargestellt von **Heinrich Langethal**, Schulvorsteher in Bern. Jena, Fr. Luden. Erste Betrachtung: Die Natur des Menschen im Zusammenhange mit der allgemeinen Natur. 1843. 8. (195 S. 22½ Sgr.).

4) Desselben Werkes zweite Betrachtung: Das Kind in seinen drei ersten bedeutendsten Lebensjahren, oder die erste Kindheit des Menschen. Ebend. 1844. (265 S. 26¼ Sgr.).

Digitized by Google

5) Der Mensch und seine Erziehung, dargestellt von **Heinrich Langethal**, Schulvorsteher in Bern. Jena, Fr. Luden. Dritte Betrachtung: Das Kind vom vierten bis zum siebenten Jahre, oder der Mensch auf seiner zweiten Lebensstufe. 1845. 8. (300 S. 26⅓ Sgr.).

Diese drei Theile, an welche sich noch ein vierter anschließen wird, können einzeln als ein in sich selbst geschlossenes Ganze angesehen werden, sind jedoch alle auf das innigste miteinander verbunden, indem sie aus der Entwickelung eines Grundgedankens hervorgehen und den Verf. bei jedem die Überzeugung leitete: „Jedes Ding kann nur in seinem innern Zusammenhange wahrhaft erkannt werden; aus diesem herausgerissen, ist jeder Mißdeutung Thür und Thor geöffnet."

Die erste Betrachtung enthält nach kurzer Einleitung folgende Kapitel: 1) Was ist die Natur des Kindes? 2) die Irdenstufe*) des Lebens; 3) Pflanzenstufe des Lebens; 4) Thierstufe des Lebens; 5) die Lebensstufe des Menschen und das Schlußwort: die drei Erzieher — Menschheit, Natur, Gott — oder das Grundverhältniß des Menschen. — Die Entwickelung des menschlichen Geistes ist dabei nach Anleitung der heiligen Schrift gezeichnet.

Bei der zweiten Betrachtung hat der Verf. sein Hauptaugenmerk darauf gerichtet, „das Kind auf jeder Lebensstufe nach dem inneren Zustande seiner Seele genau zu charakterisiren." Die besonderen Punkte der Erörterung sind: 1) Begriff von Erziehung und Unterricht; 2) Grundstufe der Entwickelung des Kindes; 3) Hülflosigkeit des neugeborenen Kindes und ihre Bedeutung; 4) Geburt und erste Entwickelung des neugeborenen Kindes; 5) Entwickelung der ersten besonderen Wahrnehmungen des Kindes; 6) Die Sinneskraft des Kindes und ihre Entwickelung; 7) Einfluß der bisherigen geistigen Entwickelung des Kindes auf die Entwickelung des Lebensgefühls und Lebenstriebes; 8) Wann beginnt die Erziehung? 9) Preis der echten Mutterliebe; 10) Warnung; 11) Fernere geistige Entwickelung des Kindes: das Lallen; 12) Soll das Kind zugleich zwei Sprachen lernen? 13) Lallen und Sprechen, Kauen und Zahnen, Stehen und Gehen, Fassen und Behandeln der Dinge; 14) Das Spiel des Kindes; 15) Bilderschau; 16) Fernere Entwickelung des Gemüths; 17) Immer mehr hervortretende Wichtigkeit, das Leben des Kindes in seinen wesenhaften Forderungen und Äußerungen zu verstehen; 18) neuer Entwickelungspunkt und Lebensabschnitt am Ende des dritten Jahres. Schlußwort: 1) Über die Erinnerungen aus der ersten Kindheit; 2) Über Nahrung und Kleidung des Kindes.

In der dritten Betrachtung, die uns augenblicklich nicht vorliegt, bespricht der Verf. folgende Themata: 1) Wann und wie ist das Kind in sein Verhältniß zu Gott einzuführen; 2) Begriff und Ent-

*) Erd ist der deutsche Name für Mineral.

Digitized by Google

wickelung des Gewissens; 3) Ursprung, Ziel und Wesen der Strafe und Belohnung; 4) Ursprung, Wesen und Behandlung der Lüge; 5) geistige Entwickelung des Kindes in diesem Alter; 6) Kennzeichen dieser Lebensstufe. Auf diese Kennzeichen gegründet folgt dann der erste Unterricht des Kindes, als Grund des gesammten Unterrichts.

Sehr zu empfehlen!

6) Beiträge zur Pädagogik und Didaktik, mit besonderer Rücksicht auf das Volksschulwesen und die Schullehrer-Praxis. Herausg. von **G. A. Roack**, Schullehrer zu Erlbach. Chemnitz und Schneeberg, bei Fr. Gödsche. Erstes Heft: Freimüthige Beleuchtung der Ursachen des unbefriedigenden Zustandes unsres Volkes in Anschauung seiner intellectuellen und religiös-sittlichen Bildung. Allen Lehrern und Erziehern, überhaupt allen Denjenigen, die für Volksbildung sich interessiren und zu sorgen haben, zur Prüfung vorgelegt. 8. (X u. 337 S. nebst einem vier S. starken Verzeichn. von Berichtigungen. 1 Thlr.)

7) Desselben Werkes viertes Heft: Vollständiger Lehrplan für die Schule zu Erlbach, bearbeitet und mit zahlreichen methodischen Bemerkungen versehen. (82 S. 5 Sgr.)

(Das 2. und 3. Heft siehe hinter den Aufsätzen über „Religion" und „Gesang.")

Der Verf. ist ein rüstiger, praktischer Volksschullehrer, dessen Ansichten von tüchtigem Studium der (Beneke'schen) Psychologie zeugen. Das erste Heft hat allgemeines Interesse und jeder Lehrer sollte es denkend durchstudiren; das vierte Heft stellt das Bild einer gut organisirten Schule dar, obwol in einigen Fächern, besonders im Sprach-Unterrichte, Manches zweckmäßiger behandelt sein könnte. Sehr störend werden in beiden Heften die, wenn auch nicht unnützen Anmerkungen, die fast auf keiner Seite fehlen und die Gedanken von der Hauptsache abziehen. Möge uns der Verf. bald mit einem fünften Hefte erfreuen!

8) Erinnerungen und Bedenken über das deutsche Schulwesen, als Stoffe zum weitern Nachdenken, für Alle, die sich für die Erziehung und den Unterricht der Jugend interessiren können, sollen und müssen. Augsburg, Rieger. kl. 8. (95 S. 6¼ Sgr.)

Der anonyme Verf., Katholik, erklärt die Mängel und Gebrechen der Erziehung und des Unterrichtes aus den Bestrebungen einer Partei, welche das formale Princip über das materielle und ideale stellt. Obgleich wir mit ihm nicht einverstanden sind, so können wir doch das anregend geschriebene Buch allen Denen empfehlen, die mit dem Verf. in der Selbstthätigkeit des Kindes (dem Selbstschaffen, Selbsterfinden) ein Hinderniß der materiellen Fortbildung und die erste Ursache zur Eigenliebe, zum Hochmuthe und zum Ungehorsam sehen.

9) Die Erziehung des Volks durch die Schule. Von Dr. J. **Scheinert**, Mitglied der hist.-theol. Gesellsch. zu Leipzig. Königsberg, Gebrüder Bornträger. gr. 8. (1. Bd. 284 S. 1⅓ Thlr. — 2. Bd. 474 S. 2 Thlr.)

Streng genommen gibt es keine andere Erziehung als die christliche; denn eine, nur auf das allgemeine Wesen des Menschen ge-

Digitized by Google

gründete Erziehung ist keine. Der Mensch (Christ) soll deshalb, „weil sein Blick immer in die Zukunft gerichtet ist," nicht dem gegenwärtigen, sondern, wie Kant sagt, „dem zukünftigen, bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, d. i. der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung, angemessen erzogen werden." Mit dieser Behauptung ist unser Verf. einverstanden, indem er nach Besprechung der verschiedenen Erziehungsarten (— die philanthropistische, methodistische, pädeutische; die idealistische, eudämonistische, harmonische —) S. 41 den Satz aufstellt: „Nur in der christlichen Erziehung können wir des Erfolges für die Zukunft des Menschen ganz versichert sein und bei dem einzelnen Kinde wenigstens so weit, als es irgend unser beschränktes Wissen und Wirken vermag;" und S. 51 sagt er weiter: „Die wahre Erziehung des Menschen, zu welcher ihn auch die im Geiste des Christenthums geleitete Erziehung hinführen will, ist diese: **Als Gottes Ebenbild** in der Gesellschaft der vernünftigen Wesen, den verschiedenen in ihr herrschenden Verhältnissen gemäß, denjenigen Platz einzunehmen, welcher einem Jeden seinem Standpunkte und seinen Fähigkeiten nach angemessen ist." Von diesem Satze ausgehend, zeichnet er die sechs nebeneinander laufenden Pfade, welche der Mensch wandern soll, um seine Bestimmung zu erfüllen: die moralische, die religiöse, die intellectuelle, die ästhetische, die sociale und die nationale Erziehung. Damit schließt der erste Theil (Zweck der Erziehung).

In dem zweiten oder Hauptheile (Bd. 1. S. 65 bis zum Schluß des 2. Bandes), betitelt: die Volksschulen, weist der Verf. nach, wie die bisher entwickelten Ideen sich in den Volksschulen realisiren lassen. Dieser Theil zerfällt in sechs Abschnitte:

1) Zweck und Arten der Volksschulen. Vom Begriff der Schule ausgehend, weist der Verf. auf die äußere und innere Bedeutung derselben und der daraus folgenden Nothwendigkeit ihrer mehr gesteigerten und eingreifenden Wirksamkeit hin, indem er wieder das vollendete Christenthum als Ziel hinstellt und den Weg zu diesem Ziele verfolgt. Nach Angabe der einzelnen Volksschul-Arten folgt dann zum Schluß eine Aufstellung des Verhältnisses der Schulen zur Einwohnerzahl.

2) Die Schullocale und Schulutensilien. (Bd. 2. S. 1—7). Enthält mehre dankenswerthe Winke über Anlegung von Schulgebäuden.

3) Die Erziehung in den Volksschulen. Der erste Theil findet hier in Bezug auf die Arten der Erziehung seine Erledigung; der Verf. hat jedoch nach Behandlung der physischen Erziehung noch ein Kapitel über logische Erziehung eingeschoben, so wie er zum Schluß noch besonders der weiblichen Erziehung einige Paragraphen widmet.

Digitized by Google

4) Der Unterricht in der Volksschule. Ein Abschnitt, welcher ganz besonders mit Aufmerksamkeit gelesen zu werden verdient.

5) Die Verwaltung der Schule. Dem Nöthigsten über Schulzucht (S. 384—404) folgen Erörterungen über die Beaufsichtigung der Schule, welche der Verf. allein dem Geistlichen, „der geradezu Director der Volksschule werde, Alles anordne, vormache, ausgleiche, anrege," zugesteht. Freilich verlangt er von den Geistlichen, „daß sie eine tüchtige, pädagogische Bildung mit ins Amt bringen und ihre geistige Überlegenheit durch die That beweisen sollen." Ref. glaubt, daß es am zweckmäßigsten sein dürfte, auf dem Lande oder in kleinern Städten die bisherige Inspection fortbestehen zu lassen, in größern Städten aber sie den Rectoren oder Oberlehrern an den verschiedenen, doch gewöhnlich mehrklassigen Schulen zu übertragen.

6) Die Bildung der Lehrer und die Verbesserung ihrer Lage. Das letzte und traurigste Kapitel, nicht etwa in Bezug auf die Bearbeitung — sie ist meisterhaft —, sondern in Bezug auf den Stoff. Der Verf. hat vielleicht hie und da übertrieben, hie und da mit zu bitterer Ironie die Lage der Lehrer geschildert, aber Thatsachen lassen sich nicht leugnen. Man sehe nur die „Nachweisung der Endresultate aus den über das Einkommen der Landschullehrer in Preußen angelegten Hauptclassifications-Tabellen vom Jahre 1825.

Unter 10 Thlr. jährl. Einkommen		323	Landschullehrerstellen.
Zwischen	60 — 80	2957	"
"	450—500	6	"

Der Durchschnitt des Einkommens ist für eine Landschullehrerstelle jährlich 85 Thlr. 19 Sgr.

„Es ist wahrlich Keinem zu verargen, wenn er im Hinblick auf das trauervolle Resultat mit dankbarem Herzen ausrufen kann: Ich danke dir, Gott, daß ich nicht geworden bin, wie deren einer."

Dennoch haben gerade die letzten Kapitel des Buches etwas ungemein Erfrischendes an sich, wovon jeder Lehrer den Grund, wenn nicht eher, so doch gewiß beim Durchlesen sogleich finden wird.

Das Buch ist gesinnungsvoll geschrieben und seine anregende, frische und nichts weniger als hölzerne Sprache, die sich nur in einzelnen Stellen dem Burschikosen zu sehr nähert, läßt Einen das Buch mit Vergnügen von Anfang bis zu Ende durchstudiren.

10) Saat und Erndte auf dem Gebiete des Volksschulwesens im Preuß. Reg.-Bez. Erfurt. Ein freundliches Wort an Freunde des Volksschulwesens, insbesondere an Preußens Schulbehörden und Schullehrer, von **J. H. Schöne**, Pfarrer in Zimmern bei Langensalza. Erstes Heft. Langensalza, 1845. Verl. der Schulbuchh. des Thüringer Lehrer-Vereins. kl. 8. (160 S. 15 Sgr.)

Der Hr. Verf., ein für das Beste der Schule glühender Ehrenmann, theilt in diesem Buche aus der Erfahrung hervorgegangene Züge und Eigenthümlichkeiten des „Erfurter" Volksschulwesens mit, ohne jedoch mit diesem Hefte „ein ausgeführtes und vollendetes Bild"

Digitized by Google

des dortigen Schullebens zu geben. Für jetzt finden wir in klarer, gediegener Sprache — beschreibend, nicht vorschreibend — folgende Themata besprochen: 1) Schullehrer-Conferenzen; 2) gegenseitige Schulbesuche; 3) der Elementar-Unterricht, und zwar dessen Gliederung in Sprech-, Schreib- und Lese-Unterricht; 4) der Schreibunterricht nach der Taktschreibmethode; 5) die wechselseitige Schuleinrichtung und 6) Schulcalender und Schultagebuch. Besonders aufmerksam machen wir auf die Beschreibung der Conferenzen, ihre Einrichtung und ihre Verbindungen untereinander durch Vermittelung des Herrn Schulrathes Graffunder. Wie schön wäre es aber, wenn in jedem Reg.-Bez. nach Art des vorliegenden Heftes von Zeit zu Zeit Revue gehalten und die Eigenthümlichkeiten der Schulen mitgetheilt würden, wie sie sich im Laufe der Zeit herausgestellt haben. Ein edler Wetteifer würde dann unsere Schulen bedeutend heben und der leidige Indifferentismus, den man wol hie und da noch unter den Lehrern erblickt, nach und nach verschwinden. Ref. aber schließt mit dem Wunsche des Verf.: „Möchten diese Blätter recht vielen Lehrern eine freundliche Erscheinung sein!"

11) Altes und Neues. Der pädagogischen Bekenntnisse zweites Stück von Dr. K. V. Stoy, außerordentlichem Prof. an der Universität Jena. Jena, Frommann. gr. 8. (23 S. 5 Sgr.)

Herrliche Gedanken am Schlusse eines Schuljahres! Der Hr. Verf. selbst sagt im Eingange: „Ich will nicht nach einer vorsichtig angelegten Disposition meine Sätze vorbringen, sondern aus der Menge dessen, was mich im verflossenen Jahre bewegt hat, will ich Einiges herausgreifen." Dennoch finden wir einen innern Zusammenhang in den sieben einzelnen Abschnitten: 1) Kopf und Herz; 2) Reichthum und Armuth; 3) Vorwärts und Rückwärts; 4) Werktag und Feiertag; 5) Gesetz und Freiheit; 6) Gericht; 7) Wort und That; und dem denkenden Pädagogen wird auf den wenigen Blättern viel Schönes begegnen. Den Schluß der Broschüre bilden Schulnachrichten über Vergangenes, Künftiges und Gegenwärtiges, woraus wir ersehen, daß das Institut, welches der Hr. Verf. dirigirt, in stetem Fortblühen sich befindet. Möge es auch fernerhin noch viele tüchtige Menschen bilden!

12) Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnasiums (Real- oder höhere Bürgerschule). Von Dr. Mager, Educationsrath ꝛc. Aus dem X. Bande der Pädagog. Revue besonders abgedruckt. Belle-Vue, bei Constanz. gr. 8. (116 S. 15 Sgr.)

In jüngster Zeit ist viel über die Einrichtung der höhern Bürgerschulen geschrieben und gesprochen worden. Die seltsamsten Ideen, die curiosesten Ansichten tauchten auf und der unparteiische Beobachter wußte am Ende nicht, was er aus dem Bastard von Bürgerschule und Gymnasium machen sollte. Namentlich trat die Alternative in den Vordergrund, von den Sprachen entweder die neuern (englisch und französisch) als Hauptsache in den Unterrichtsplan der höhern Bürgerschule aufzunehmen, oder die lateinische. Gegen letz-

Digitized by Google

tere Einrichtung, die durch die Verfügung vom 30. October 1841 wesentlich unterstützt wurde, nimmt nun Dr. Mager in bekannter frischer, oft ans Humoristische streifender, aber durchweg gründlicher Sprache Partei, indem er dem Lateinischen die Stelle anweist, „welche das Hebräische schon längst in den Gelehrtenschulen einnimmt". Das Buch besteht aus zwei Abschnitten. Im ersten sind die gewöhnlichsten Fehler der herrschenden scholastischen Praxis angegeben und die Grundsätze, auf denen des Hrn. Verf. Unterrichtsplan für ein deutsches Bürgergymnasium beruht, dargelegt worden; im zweiten wird der Plan selber vorgelegt und zergliedert, und zwar unter den drei Rubriken: 1) die Unterrichtsgegenstände; 2) Schulordnung; 3) Lehrer. Auch dem Volksschullehrer kann die Schrift, vom allgemein-pädagogischen Gesichtspunkte aus, empfohlen werden.

13) Pestalozzi's Leben und Ansichten in einem wortgetreuen Auszuge aus sämmtlichen von Pestalozzi herrührenden Schriften zur Feier von dessen hundertstem Geburtstage dargestellt von **Nagot Christoffel**, Rector an der Bezirksschule in Schöftland. 1. Lief. Zürich, bei Meyer und Zeller. 1846. (à Lief. 8 B. in 4. — 9 Sgr.)

Pestalozzi's Schriften sollten in keines Lehrers Bibliothek fehlen; wer sie aber noch nicht besitzt, der lasse wenigstens nicht das gegenwärtige Jubeljahr vorübergehen, ohne sich in den Besitz derselben zu setzen. Der Herausg. der angeführten Schrift bietet zu diesem Zwecke eine beachtenswerthe Unterstützung dar, indem er in dem ganzen Werke (das c. 2 Thlr. kostet), trotz seines mächtigen Umfangs, „in einfachen und wahren Zügen ein getreues Bild vom Sein, Denken und Streben dieses edeln Menschenfreundes dem Leser vor die Seele führt." Besondern Werth erhält die Schrift durch eine ausführliche Einleitung, welche eine geschichtliche Übersicht der pädagogischen Culturbestrebungen in der Schweiz bis auf die Zeit von Pestalozzi enthält, und durch eine reichhaltige Sammlung von Beilagen und geschichtlichen Anmerkungen, in denen die Personen und Zeitereignisse, welche auf Pestalozzi's Leben und Streben Einfluß geübt, ihre Berücksichtigung finden. Vorliegende erste Lief. beginnt mit den „Bekenntnissen". Die Ausstattung ist vorzüglich.

Schließlich empfehlen wir allen Volksschullehrern

14) Die Schlesische Schullehrer-Zeitung, herausgegeben von **Scholz**, Oberlehrer am (ehemaligen) evangel. Seminar zu Breslau. Motto: Frisch, frei, fromm, froh! Selbstverlag. gr. 8. (pro Jahrgang von 26 Nummern 1½ Thlr.)

Alle 14 Tage erscheint eine Nummer von 16 bis 24 Seiten, deren Inhalt neben provinziellen Sonderheiten des Allgemein-Brauchbaren sehr viel enthält. Den Kern bildet ein größerer Aufsatz über Schul- und Lehrer-Angelegenheiten. An diesen schließen sich Schulnachrichten, Recensionen, „Lesefrüchte", Miscellen, und ein Gedicht steht gewöhnlich voran. Alles Nähern enthalten wir uns. Der Name „Scholz" bürgt für etwas durchaus Gutes.

Digitized by Google

II.

Religions-Unterricht.

Die beſte Erziehung, weil die einzig wahre, iſt die chriſtliche. Sie berückſichtigt die menſchliche Natur im Allgemeinen wie in der Individualität jedes Einzelnen, und ihr Beſtreben iſt dahin gerichtet, das in dem Zöglinge liegende Bild ſeiner Gottähnlichkeit auszuführen, die Wirkſamkeit aller Kräfte zur Erſtrebung dieſes erhabenen Zieles hinzuleiten. Kein Unterricht iſt aber ſo geeignet, den ganzen innern Menſchen zu bilden, als der Religions-Unterricht.

Wenn es bei andern Disciplinen Hauptzweck iſt, das Erkenntnißvermögen (die Denkkraft) auszubilden; ſo tritt dieſer Zweck bei dem Religions-Unterricht mehr in den Hintergrund, und Ausbildung des Willens, wie vorzugsweiſe des Gefühls ſtellt ſich uns als erſte Forderung entgegen. Oder was war Chriſti Lehre anders, als die Göttlichkeit in tauſend ſegensvollen Ausſtrömungen; aber alle vereinigt in dem einen Worte: Liebet euch untereinander!? Der Religions-Unterricht iſt es, der in dem Kinde das Gefühl des Gottesbewußtſeins erweckt, es für das Gute, Wahre und Schöne begeiſtert, für das Rechte und Geſetzliche belebt und das Herz für alles Menſchliche erwärmt. Der Religions-Unterricht gibt aber auch die Kraft, nach dem Guten zu ſtreben, es zu erreichen und den Willen dem göttlichen Geſetze unterzuordnen, ihn zu brechen.

Allerdings ſoll durch den Religions-Unterricht auch das Erkenntnißvermögen ausgebildet werden; aber hier eben iſt die Klippe, an der ſo Mancher ſcheitert, ohne etwas von der verderblichen Richtung zu ahnen, welche ſeine Ideen genommen haben. Da wollen ſie es zur Klarheit von Begriffen bringen; da wollen ſie Alles wiſſen und verſtehen und bedenken nicht, daß ſie vor aller Helligkeit die Schatten nicht bemerken, durch welche doch der Gegenſtand erſt ſeine Bedeutung erhält; daß die logiſchen Kraftäußerungen, die ſie affectiren, um ihre eigene Schwäche zu verbergen, doch nur Kraftverſchwendungen ſind. Wer nicht zugibt, daß er irren kann, verleugnet ſein Selbſt in der eigenſten Bedeutung; denn der Menſch,

Digitized by Google

als solcher, muß irren. Durch Dunkel und Licht wandelt er dahin. Das Reich der Natur liegt um ihn her, ein sonniges Paradies; er mag es erforschen und durchsuchen; aber den Schleier, den Gott vor das Allerheiligste seines Wesens gehängt, er wage es nicht, ihn zu lüften. Das heilige Dunkel erschließt sich ihm je wol in einzelnen Strahlen der Offenbarung, — die Gottheit selbst im Lichte zu schauen würde ihm, nach dem schönen Glauben der Alten, den Tod bringen. Das sind bloße Irrwische, welche gewisse Religionslehrer aufstecken, um das göttliche Dunkel zu erhellen; sie entstammen den Sümpfen der menschlichen Erkenntnißschwäche, welche das Gefühl mit seinem matt gewordenen Wehen nicht mehr in Bewegung zu setzen vermochte. Nicht in dem mühvoll entwickelten Gedanken zeige man dem Zöglinge die Wahrheit, sondern lasse sie ihm durch eigene Überzeugung finden.

Der ununterbrochene Kampf unserer Tage zeigt es deutlich, wie schwer es ist, das Rechte zu treffen. Philosophie und Theologie schreiten gewappnet einher, verwerfen Begriffe und Anschauungen, oder vertheidigen sie. Beide predigen Frieden und indem sie die Friedensbedingungen aufzeichnen, entbrennt über diese selbst neuer Kampf.

Was soll hierbei die Schule thun?

Sie läßt der Philosophie und Theologie ihre Begriffe und Anschauungen, hält sich an die Natur des Kindes, sucht diese nach christlichen Zwecken durch christliche Mittel zu leiten und bildet den Zögling zur Frömmigkeit; denn sie hat die Verheißungen dieses und des zukünftigen Lebens!

Pestalozzi sagt: „Es gibt keine Erkenntniß Gottes im bloßen Wissen. Der wahre Gott lebt nur im Glauben, im kindlichen Glauben.“ Wozu auch etwas beweisen, was Jeder schon als richtig erkannt hat, was er über allen Zweifel setzt? Wenn das Herz Gott kennt, so braucht der Verstand nicht erst das Vorhandensein desselben zu ergrübeln. Das Herz glaubt an Gott, gut; der Verstand wird ihn nie erklären.

Also:

Der Religions-Unterricht bildet den ganzen innern Menschen, indem er das Gefühl erweckt und belebt, den Willen kräftigt und die Erkenntniß schärft, und wird dadurch zu dem eigentlich erziehlichen Elemente.

Dabei versteht sich von selbst, daß wir die Moral nicht vom Glauben trennen dürfen. Es gibt eine Moral — und sie wird heutiges Tags von Vielen gepflegt —, die nicht aus der Religion stammt. Sie erzieht tugendhafte Menschen; aber was ist eine Tugend, der das religiöse Element fehlt, eine Tugend ohne Gott und Unsterblichkeit? Nur eine Moralität, basirt auf religiösem Bewußtsein, wollen wir durch den Religions-Unterricht erzielen; wir wollen nicht blos tugendhafte, sondern fromme Kinder bilden.

Digitized by Google

Aber kann denn dies der Religions-Unterricht in der Volksschule?

1. Wenn wir Beneke folgen wollen, so ist es eine „Unmöglichkeit". „Der Unterricht kann nur Begriffe und Vorstellungen bilden, aber nicht das eigentliche Ziel erreichen, nämlich Empfindungen und Triebe und die dadurch begründete Gesinnung und tiefere religiöse Stimmung der Seele. Da nun von jenen zu diesen kein Weg führt, so ist die religiöse Bildung durch Unterricht eine Unmöglichkeit und kann nur durch Erziehung erzielt werden. Denn jener geht nur um die Schätze der Sittlichkeit und Religion herum und kann ihre Heiligthümer nur beschreiben und preisen, aber den Zögling derselben theilhaft zu machen, kann nur vermöge jener lebendigen und tiefer eindringenden Wirksamkeit gelingen."

So Beneke. Wohl! von den Begriffen und Vorstellungen führt kein Weg zu der religiösen Stimmung, die im Herzen wohnt; aber wol von dieser zu jenen. Freilich gehört ein Lehrer zur Erweckung dieser religiösen Stimmung, dem die Religion nicht blos Sache des Erkennens, sondern auch des Fühlens und Thuns ist. Was helfen die Begriffe und Vorstellungen allein! Sie machen aus dem Gelehrtesten nicht auch den Besten. „So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr's thut!"

2. Schwarz hält die Schule für den Religions-Unterricht unpassend. „Die Kinder nehmen zu viele Rücksichten auf einander; da gilt es, wer am besten antworten kann; da wird die Thräne der Rührung belacht, die freie Äußerung des kindlichen Gemüths dem Spotte preisgegeben und also die Religion zur schnöden Wisserei entheiligt."

Wir können uns nicht verhehlen, daß die Schule allein nicht im Stande ist, den Zögling durch Religion zum Christen zu bilden; es wird auch nicht von ihr verlangt und mit Recht darf man von der häuslichen Erziehung erwarten, daß sie als treue Helferin mit der Schulerziehung Hand in Hand gehe. Aber geradezu thöricht müssen wir es nennen, wenn der Religions-Unterricht als bloße Familiensache betrachtet werden soll. In wie vielen Familien wohnt denn heutiges Tags ein wahrer religiöser Geist? Da findet ihr nichts von einem Gebet, nichts von Glauben an Gottes Vatertreue, nichts von den Tröstungen der von Christo verordneten Heilsmittel; ja, nicht selten schweigt selbst die Moral, und nur der berechnende Eigennutz, die weltliche Klugheit, List und Lüge werden gepredigt. Das Bild ist nicht zu grell gemalt; man betrachte nur ohne Vorurtheil, werfe einen Blick in das Innere des Familienlebens und lasse sich nicht durch eine vorgehaltene Außenseite täuschen. Ja, es gibt Familien, die den Tag über zu verschiedenen Malen singen und beten, die da fasten und leiblich sich bereiten, den Sonntag streng feiern, oft zum Tische des Herrn gehen, in denen man nie ein rohes Wort hört, die ihre Kinder in Furcht und Zittern erziehen, die Welt mit ihren Lüsten

Digitized by Google

fliehen und mit zur Erde gerichteten Blicken, die Bosheit der Welt beseufzend, einhergehen. Ihr meint: da wäre es am passendsten, bei ihnen und durch sie den Kindern Religions-Unterricht ertheilen zu lassen. Oft habt ihr recht; beiweitem öfter seid ihr in mächtiger Täuschung befangen. Gerade diese Familien sind es, in denen am meisten geflucht und gelästert, am öftersten das Gebet entheiligt wird. Stolz und Hochmuth werden dort am meisten gepflegt, und wenn sie noch so viel über die Größe ihrer Sünden seufzen, glaubt nur, sie halten sich trotzdem für die Schooskinder des lieben Gottes. Man muß diese Leute nur gründlich durchschauen, was nicht so gar schwer ist. Wehe den Kindern, denen in solchen Kreisen, die durch das Walten von Vater und Mutter geheiligt sein sollen, die Heuchelei und die Lüge zur Pflicht gemacht werden! Also lassen wir immerhin dem Hause so viel Theil am Religions-Unterrichte, als es sich nimmt; aber betrachten wir die Schule als die eigentliche Pflanzstätte der Frömmigkeit! Erziehen wir die Kinder zu Erziehern; machen wir aus den Knaben brauchbare Männer; pflegen wir in den Mädchen den Keim ihres künftigen Hausmutter-Berufes, und unsere Nachfolger werden es uns Dank wissen, daß wir ihren Schülern brave Aeltern erzogen.

Der Religions-Unterricht muß in der Schule ertheilt werden, und allein auf den Lehrer kommt es an, ob er für die Kinder segensvoll sein soll oder nicht. Eine geweihte Stunde muß die Religionsstunde sein, nicht entheiligt durch Lärm und Unruhe, durch Spott und Schimpf, oder wol gar durch Strafe. Mit Gebet eröffnet, führe sie die Kinder in das Heiligthum des Göttlichen, erhelle den Kopf, heilige den Willen und erwärme vor Allem das Herz, — sie erbaue. Dies kann sie aber nur, wenn der Lehrer sich den Lebensverhältnissen der Kinder genau anschließt, den Kreis, in dem sich ihr Handeln außer der Schule bewegt, durchforscht, nicht als strenger Zuchtmeister, sondern als väterlicher Freund vor ihnen erscheint. Beobachtet er dieses Alles genau und ist er selbst von seinem Gegenstande ergriffen, „mit seinem Gott aber im Reinen," so wird er nicht blos für die eine Stunde, sondern fürs ganze Leben wirken. Dann wird Das, was er gesprochen, nicht als leeres Wortgepränge durch die Köpfe der Kinder in alle Winde verfliegen, sondern es wird in den Herzen derselben eine bleibende Stätte finden. Sie werden nach beendigtem Unterrichte nicht mit gewohnter, geräuschvoller Leichtsinnigkeit eine andere Lection beginnen; sondern an ihrem Wesen wird man es ihnen ansehen, daß sie von Gott und göttlichen Dingen unterhalten worden sind. Zerstört auch dann die häusliche Erziehung Vieles wieder, was die Schul-Erziehung im Religions-Unterrichte aufgebaut, — es bleibt auch Vieles haften, mehr, unendlich mehr, als wenn ein umgekehrtes Verhältniß existirte, wovor Gott das Volk bewahren wolle. —

Digitized by Google

Wie wird aber der Religions-Unterricht **jetzt** in der Schule getrieben?

Je nachdem der Lehrer den Geist des Christenthums für die Hauptsache ansieht oder den bloßen Buchstaben; je nachdem er es für seine Aufgabe hält, auf das Gefühl oder den Willen des Kindes zu wirken oder auf das Erkennen; je nach diesen beiden Ansichten wird er seinen Unterricht ausführen.

Welcher von beiden wird der segensreichste sein?

Wir befinden uns in einer Schule beim Beginne des Religions-Unterrichtes. Es wird gebetet, lange gebetet und der Inhalt des Gebetes dreht sich um die einfache Bitte, daß Gott seinen heiligen Geist senden möge, um mit seiner Hülfe den listigen Anfällen des Teufels widerstehen und das Dichten und Trachten des Herzens, das böse ist von Jugend auf, unterdrücken zu können. Das ist der Inhalt des Gebetes, das Thema des Gespräches, das der Lehrer nun mit den Kindern beginnt. Der Lehrer frägt, die Kinder antworten Schlag auf Schlag; sie sprechen von göttlicher Gnade, von der Wiedergeburt, vom Teufel, besonders viel von der Sünde, o! von allen möglichen Sünden, — und der Lehrer freut sich über den Fleiß seiner Zöglinge, die so gut memorirt haben; er freut sich über die Aufmerksamkeit, mit welcher sie seinen Schilderungen der Sündhaftigkeit des menschlichen Lebens zuhören. Seine Augen sprühen Feuer; sein Mund fließt über von schrecklichen Drohungen gegen die Gottlosen, die da glauben, daß sie aus eigenem Verdienst selig werden können; in seinem Eifer citirt er Legionen von Sprüchen, Liederversen und Aussprüchen heiliger Kirchenväter. Der Mann ist ganz sattelfest, ganz in seinem Wirkungskreise. Und die Kinder? Still, athemlos, in ängstlicher Spannung schauen sie allen Geberden des Lehrers nach, horchen sie den verdammenden Worten, zittern sie bei dem Gedanken daran, daß sie Menschen sind. Wagt ja einmal eins oder das andere eine Antwort, die nicht aus dem Kopfe, sondern aus dem Herzen stammt, so bebt es schon in nächster Secunde über seine Kühnheit zurück, mit der es es gewagt hat, eine eigene Ansicht zu haben. Sage Keiner, der dies selbst gesehen, mit erlebt hat, daß der gewöhnliche Ausgang des Gesprächs, das Bild von der Versöhnung durch das Blut des Heilandes, über Alles hinreichend sei, die bange Zerknirschung — wenn sie wirklich da ist, und wenn dies nicht der Fall sein sollte, wozu dann der Lärm? — zu mildern, welche sich der Herzen der Kinder bemächtigte. Dieser Lehrer wirkte auch auf das Gemüth der Kinder, obwol sie streng angehalten wurden, unverständliche Begriffe sich einzuprägen, um durch diese auch äußerlich zu zeigen, wie sie innerlich weiter geschritten seien in der Erkenntniß.

Begleiten wir nun das Kind von der Schule nach dem älterlichen Hause, von diesem in die Welt. Wo ist der frohe, unbefangene Kindersinn? wo die heitere Offenheit? das Still-

Digitized by Google

vergnügtsein im kindlichen Spiel? An die Stelle des erstern tritt furchtsame Niedergeschlagenheit; die bange Scheu des sündbewußten Menschen vor dem Lichte des Tages an die Stelle der Offenheit, und das Spiel verliert alle Würze durch die verstohlene Heimlichkeit, mit der es den Augen des überwachenden Erziehers entzogen werden muß. Aber gerade diese unnatürliche Scheu vor der Sünde, diese fernen drohenden Strafen, diese Aussicht auf das Gericht reizt die Sinnlichkeit zur Übertretung der Gebote. „Sollte es wirklich von so furchtbaren Folgen sein, einmal, nur ein einziges Mal von der verbotenen Frucht zu naschen?" „Sollte Gott gesagt haben u. s. w." Das Kind lernt die Sünde kennen und das Gift ist süß. Im Hintergrunde zwar droht das strafende Gericht, aber das versöhnende Blut macht die Wagschale der Übertretungen steigen. „Der Lehrer wird dir's nicht gleich ansehen können, was du gethan hast; du bist beim Unterrichte im Christenthume der Fleißigste; im Hersagen von Bibelsprüchen, Auszügen aus den Kirchenvätern und Liederversen der Gewandteste; du wirst dir zu helfen wissen." Und das Kind weiß sich zu helfen. Es betrügt den Lehrer durch vage Redensarten, durch das Plappern seines Mundes, von dem das Herz nichts weiß; was wollen wir weiter? Der Heuchler ist fertig, er ist.

Und nun tritt das Kind in die Welt. Sollen wir seinen Lebenslauf verfolgen? Es führt uns zu weit von unserm Thema ab; überdies werden die Mehrsten schon Gelegenheit gehabt haben, ihre psychologischen Studien durch Beobachtung derartiger Charaktere zu vervollständigen. Der Mensch wird entweder ein stummer Sünder oder ein wüthender Fanatiker.

Das wird der Mensch durch einen Religions-Unterricht, der Ertödtung der Sinnlichkeit, der Neigung zum Sinnlich-Schönen und Angenehmen und den Glauben an todte Buchstaben, herzlose Formen zum Ziel sich setzt. Das ist die Moral und der Glaube dieses Christenthums.

Es ist ja gut, wenn der Lehrer eifert gegen die angeborene Sündhaftigkeit, gegen Selbstliebe und Eigennutz; es ist ja gut, wenn er zur Buße verweist, wenn er darauf hinleitet, die Quelle der Religion weder in sich selbst, noch in der Natur, sondern in Christo zu suchen: aber ist es keine pädagogische Sünde, um den letzten Zweck zu erreichen, die Natur des Menschenlebens selbst, wie die um uns her zu verkrüppeln und mit unsinnigen Ideen zu beleuchten oder besser, zu verdunkeln? Man braucht deshalb noch nicht mit Jean Jacques im „Emil" zu denken: „Es gibt keine ursprüngliche Verkehrtheit im Herzen; es ist nicht ein einziges Laster im Herzen, von welchem man nicht nachweisen könnte, wie und auf welchem Wege es in dasselbe gekommen sei." Rousseau fährt auch fort: „Die einzig angeborene Leidenschaft ist Selbstliebe, welche von Natur gutartig ist." Ebenso wenig braucht man zu behaupten, was Völter den Naturalisten

Digitized by Google

eingibt: „Gott hat sich allein in der Natur geoffenbart.“ *). Aber wir müssen nothwendig die Natur in- und um uns in ihre Rechte einsetzen; ihre Vernachlässigung straft sich bitter. „Das Gefühl fürs Schöne, die uneigennützige Liebe zur Schönheit, die ist eine nur dem menschlichen Geschlechte eigenthümliche Fähigkeit, die seinen hohen Ursprung beurkunden, und deren Entwickelung durch die Veredelung der Neigungen und der ganzen Thätigkeit des Menschen nothwendig dazu beiträgt, seiner höhern Natur die Herrschaft über seine thierische zu verschaffen. Diesen Sinn also nähren und bilden, heißt den innern, den wahren Menschen nähren und bilden, und dadurch zu seiner Glückseligkeit beitragen. Die Entwickelung des Schönheitssinnes trägt aber auch mächtig zur bessern und sichern moralischen Erziehung bei. Er erzieht die Seele, mildert die Sitten und verringert die Gewalt der Leidenschaften. Die aufrichtige Liebe zum Schönen, zur Ordnung, zur Harmonie ist fast eine sichere Garantie der Güte, des Seelenadels, der Rechtschaffenheit, der Tugend; sie verbindet sich selten und schwer mit Grausamkeit, niedriger Denkart, Ungerechtigkeit und dem Laster. Ein lebhaftes Gefühl für Naturschönheiten ist nach Kant meistens die gewisse Anzeige einer großen Moralität; darum nährt dasselbe auch das religiöse Gefühl. Gab es einen größern und wahrhaftern Naturfreund als Christus, als ihn, der die Religion selbst war?“ **) — —

Verfolgen wir jetzt einen Religions-Unterricht in anderer Gestaltung.

Er beginnt, wie der vorige, auch mit Gesang und Gebet, mit langem Gebet von der Güte Gottes und der Glückseligkeit eines unschuldigen Gemüths. Das ist auch die Summa des Inhalts Dessen, was der Lehrer (größtentheils) vorträgt; denn vom Memoriren ist keine Rede; der Schüler antwortet, wie es ihm eben gut dünkt, und verläßt sich auf die Geduld des Lehrers, das Falsche zu verbessern. Da heißt es ungefähr: „Religion ist das größte Geschenk Gottes an die Menschheit, sie ist das Kleinod der Sterblichen; wenn Alles vergeht, menschliche Weisheit die verlangende und zagende Seele nicht zu befriedigen, nicht zu beruhigen weiß, wenn die Sehnsucht nach etwas Gewisserem, Bleibendem, nach dem Ewigen mächtig und laut wird — nur Religion allein vermag zu geben, was beglückt, die bange Seele von Zweifeln befreit und stille macht durch jenen Frieden, den die Welt nicht kennt, nicht geben kann (— zuweilen auch wol durch einen Bibelvers, doch selten —), der nur von Gott durch sein Wort kommt. Die Religion schließt euch die Pforten himmlischer

*) Vergleiche: Ludwig Völter, Beiträge zu einer christlichen Pädagogik. Heilbronn, Drechsler. 1846.

**) Dr. J. Scheinert, die Erziehung des Volks durch die Schule. 2. Bd. S. 201.

Digitized by Google

Weisheit auf, und so ihr nur an ihr festhaltet und ihr treu bleibt, dann führt sie euch zum Brunnen des Wassers, das in das ewige Leben quillt. Für eine selige Ewigkeit seid ihr geboren, zum Himmel führet euch das Kind des Himmels, die Religion, hinauf zu ihm, der in dem Vaterhause Jedwedem eine Stätte zubereitet," u. s. w. u. s. w.

Das klingt Alles ganz schön, hat Schwung und verräth ein poetisches Gemüth. Aber was soll das Kind mit dieser süßlichen Zuckerspeise? Es sitzt da, hört scheinbar zu, antwortet auch wol je zuweilen; aber frägt man es nach beendigtem Unterrichte, was es eigentlich gelernt habe, so weiß es gewöhnlich nichts anzugeben. Dieser hin- und herfahrende, aus allerhand schönen Phrasen bestehende Redeschwall wechselt auch oft mit Sittenpredigten ab. Da ist Tugend oder Gottähnlichkeit das dritte Wort, das Glück des reinen Herzens die fast ewige Endphrase der salbungsvollen Predigt, und nun fragen wir: wo liegt der Nutzen für das Kind? „Nie wurde eine Unvollkommenheit durch Schilderung der Vollkommenheit geheilt!" *) Nein! zuerst kräftige man die Einsicht des Kindes durch Wahrheit; man erwecke den innern Sinn für das Gute! Das geschieht aber nicht durch gewisse Redensarten, sondern durch eine ernste Einführung in den Geist des Christenthums, in das wahre Reich Christi.

So haben wir zwei factisch bestehende Unterrichtsweisen, die wir beide, als den Zweck — Ausbildung des ganzen innern Menschen — nicht erreichend, verwerflich finden müssen. Beide bilden nur einseitig; bei beiden gilt die Form (der Buchstabe) mehr als das Wesen (der Geist); in beiden liegt das eigentlich christliche Element zu fern. Die erstere beschränkt sich auf Einprägung stereotyper Redensarten, einer bestimmten Summe der Kenntnisse von positiven Lehrsätzen, einer Sündflut von biblischen Sprüchen; die andere strömt in moralischen Tendenzen dahin; — jene hält sich, freilich auch nur einseitig, an das Erkenntnißvermögen, diese stützt Alles auf das Gefühl; — jene spricht aus der Vergangenheit, diese meistentheils aus der Gegenwart, selten einmal einen oberflächlichen Blick in die Zukunft gestattend.

So verschiedenartig wird die Religion in der Schule behandelt und je nach der Individualität des Lehrers kann die Behandlung derselben noch in andern Richtungen sich abstufen. Der Freund der Politik wird die Religion als „einen heilsamen Zügel", als ein Mittel zur Beförderung der Volkswohlfahrt betrachten; der Freund der Humanität in ihr die reichste Quelle des Trostes und himmlischer Hoffnung finden. Aber alle diese Zwecke und Wünsche zu erfüllen, zu gleicher Zeit zu erfüllen, das ist Bedingniß eines guten Religions-Unterrichts.

---

*) Carl Geist, der Zeitgeist; eine Geistergeschichte mit spukenden Zeitfragen. Leipzig, Einhorn. 2. Hft. S. 40 ff.

Digitized by Google

Die allein richtige Behandlung dieses wichtigsten aller Unterrichtsgegenstände flieht demnach alles Einseitige und folgende Aufgaben stellen sich für dieselbe heraus:

1) Der Schüler werde historisch in das Christenthum eingeführt;

2) seinem Gemüthe werde eine christliche Gesinnung eingepflanzt;

3) sein Wille werde gestärkt zum Gutesthun durch den rechten Gebrauch der Heilsmittel.

Wie diese drei Aufgaben — eine mit der andern verbunden, eine die andere ergänzend, keine rein isolirt — jetzt in unserer Volksschule gelöst werden, das wollen wir in Kürze sehen.

I. Unterklasse.

1. Man hat lange darüber gestritten, ob es gut sei, den Kindern auf dieser Stufe schon etwas positiv Historisches zu geben. In der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und früher half man sich einfach mit dem Katechismus durch. Die kleinen Würmchen wurden angehalten, zuerst die zehn Gebote, dann den Glauben, das Vaterunser u. s. w. mit den Luther'schen Erklärungen auswendig zu lernen. Der Lehrer sprach dann in der ersten Stunde vom Götzendienst, in einer zweiten resp. dritten vom Fluchen, vom Eide und der Zauberei und so fort bis zum letzten Hauptstücke. Welch ein Segen in diesem Verfahren gelegen haben mag, das hat uns die Geschichte des Volkes jener Zeiten hinlänglich gelehrt. Der Unsinn währte aber lange auf diese Weise fort, bis der durch Basedow gegründete Philanthropismus, besonders Salzmann, entschieden dagegen auftrat, zeigte, wie thöricht es sei, etwas den Lebensverhältnissen des Kindes so fern Liegendes diesem aufzudringen, und dadurch, anstatt Liebe für die Religion zu erwecken, den Haß gegen dieselbe hervorzurufen. Nun gerieth man auf einen andern Weg. Die Bibel wie der Katechismus liegen dem Kinde gleich fern; dieser lehrt Dinge, welche das Kind nicht versteht, jene erzählt solche, und noch dazu aus einer Zeit, die so sehr fern liegt und nichts mit der gegenwärtigen gemein hat; folglich müssen die Erzählungen aus den Umgebungen der Kinder selbst genommen sein. Man erdichtete dergleichen, sogenannte moralische Erzählungen und indem man einen Fehler vermied, verfiel man in einen andern, fast ebenso schlimmen — man fing an zu moralisiren. Wir haben schon oben gezeigt, wie unnütz, ja sogar wie schädlich oft das Sittenrichtern werden könne, und darum bleibt der allein richtige Weg, den Religions-Unterricht in der Unterklasse auf einfache biblische Erzählungen zu gründen, wobei wir noch den materiellen Nutzen haben, die erste Bekanntschaft der Kinder mit der Grundlage unsers Glaubens, der Bibel, hervorgerufen zu haben.

Digitized by Google

Wir beginnen natürlich mit dem alten Testamente, mit der Kindheit des Menschengeschlechts, die in so naher Beziehung mit der Kindheit jedes einzelnen Menschen steht. Dabei hat der Inhalt der alttestamentlichen Erzählungen so viel Verwandtes mit dem Familienleben, das doch dem Kinde am nächsten liegt. Da ist der Vater, die Mutter, das Haus; da sind Geschwister, Knechte und Hirten, alle zu den einfachsten Verhältnissen des Lebens verbunden. Setzen wir nun noch hinzu, daß das alte Testament, als die Verheißung, das neue erst begründet und daß die Lehren, welche es enthält, durch ihre einfache Form dem Kinde am ehesten zusagen; so bleibt es immer der naturgemäßeste Weg, mit den Geschichten des alten Testamentes zu beginnen.

Es fragt sich nun zunächst: sollen die Geschichten sämmtlich im Zusammenhange vorgeführt werden?

Das versteht sich wol von selbst, daß eine chronologische Aufeinanderfolge stattfinden muß. Wir dürfen auf eine Geschichte aus der Zeit der Könige keine aus der Richterzeit folgen lassen und ebenso muß auch der Ort genügend berücksichtigt werden. Aber daß es durchaus nothwendig sein sollte, die Kinder auf den Zusammenhang aller einzelnen Geschichten aufmerksam zu machen, können wir nicht zugeben. Das ist Sache des Unterrichts in der Mittelklasse. Hat sich der Lehrer diejenigen Geschichten ausgewählt, welche er im Laufe eines Jahres erzählen will, so muß er sich auch zu gleicher Zeit klar gemacht haben, was er an ihnen lehren will. Und das ist genug. Zwei Gründe hauptsächlich streiten gegen das Verfahren, zusammenhängende Geschichten zu geben. Einmal: wo nehmen wir die Zeit her, in einem Jahre nur die Haupterzählungen der Bibel im Zusammenhange, sodaß die Kinder diesen auch wirklich durchsehen, zu erzählen? und dann: wie viele Geschichten, die den Übergang vermitteln sollen, taugen noch nicht für die Lebens-Anschauung der Kinder. Warum sollte z. B. der Lehrer die Geschichte vom Sündenfall erzählen, blos um den Übergang zwischen der Geschichte von der Erschaffung des Menschen und der von der Sündflut zu vermitteln? Wir glauben sogar, der Lehrer thue am besten, in der Unterklasse des Sündenfalls sowie der Sündflut gar nicht zu erwähnen und von der Schöpfungsgeschichte gleich zu der Geschichte Abraham's überzugehen. Der innere Zusammenhang, den das Kind am Ende, wenn auch unbewußt, durchfühlt, fehlt hier sicher nicht. Wenn in der ersten Geschichte Gott in seiner Schöpfergröße erscheint; so folgt in der zweiten die Verehrung desselben durch den Menschen als etwas ganz Natürliches. Überhaupt nehme sich der Lehrer vor Mittheilung solcher Geschichten in Acht, die zu sehr das Böse in der menschlichen Natur aufdecken. Das Kind wird aufmerksam; es lernt das Gift kennen, das ohnedies frühzeitig genug seine verderblichen Wirkungen äußert. Der Kern Dessen, was das Kind auf dieser Stufe durch die biblischen Geschichten erkennen

Digitized by Google

soll, ist: das Verhältniß Gottes, des Vaters, zu den Menschen, seine Offenbarung durch die Natur und durch Christus.

Daß dieses das Kind vollkommen erkenne, dahin wirke der Lehrer durch die Behandlung jeder einzelnen Geschichte. Sie kann natürlich nur erzählt werden; aber dies geschehe nicht hölzern und steif, sondern dem Standpunkte der Kinder und der Würde des Gegenstandes angemessen. Der Lehrer steige von seiner Höhe herab und werde Kind. Schmucklos und einfach sei Das, was er erzählt; alles Überflüssige, alles Kindische werde vermieden. Die Bibel selbst ist hier das beste Muster. Da, wo sie in den Kindern noch unverständlicher Redeweise erzählt, erlaube sich der Lehrer, den Inhalt der Geschichte in eine Form zu bringen, die dem kindlichen Alter zusagt; aber er vergesse nie dabei, daß das Haschen nach Nebendingen, die den Kindern angenehm sind, leicht in die verderbliche Richtung bloßer Unterhaltung ausarten kann. Ebenso wenig suche der Lehrer nach moralischen Anwendungen. Und hier kommen wir zu der zweiten Aufgabe des Lehrers.

2. „Das Beispiel ist kräftiger als die Regel." Ein trockener Sittenspruch lenkt Kopf und Herz der Kinder von der Geschichte selbst ab, langweilt sie und wird vergessen. Hat aber der Lehrer durch eine lebendige Darstellung die Überzeugung gewonnen, daß er in das Gemüth des Kindes eingedrungen ist, so wird das Kind die Anwendung auf sich und seine Lebensverhältnisse selbst finden. Der Lehrer, welcher durch einfache Erzählung das Herz seiner Kinder rührte, hat mehr gethan als derjenige, welcher die heilsamsten moralischen Betrachtungen anknüpfte und das Herz der Kinder kalt ließ. „Der erste Unterricht des Kindes sei nie die Sache des Kopfes, nie die Sache der Vernunft, er sei ewig die Sache des Herzens!" sagt unser Pestalozzi.

Darum ist auch die akroamatische Lehrform für diese Stufe die geeignetste, womit wir nicht sagen wollen, daß alles und jedes Fragen unterbleiben solle. Vielmehr ist es aus vielen Gründen angemessen, hie und da auf anregende Weise Fragen zu thun oder von den Kindern Einzelnes nacherzählen zu lassen. Hat sich dann herausgestellt, daß das Gemüth des Kindes hinlängliche Nahrung bekommen hat, so gebe der Lehrer zum Schluß, doch so, daß es den Kindern als natürliche Folge erscheint, einen guten Spruch, eine einfache Strophe aus dem Gesangbuche oder ein Gebot. Ganz unnöthig ist es, daß die Gebote nach der Reihenfolge, wie sie im Katechismus stehen, gelernt werden; noch unnöthiger, die Erklärungen mitlernen zu lassen. Der Lehrer kann wahrlich Besseres thun, als den noch unbeholfenen Verstand der Kinder zur Auffassung von Sätzen zu zwingen, deren Verständniß selbst bei gereiftern Kindern noch seine großen Schwierigkeiten hat. Der umsichtige Lehrer wird schon wissen, bei welcher Gelegenheit er jedes einzelne Gebot anzubringen hat. Ein gewaltsames Herbeiziehen nützt nichts.

Digitized by Google

So ist für das Historische wie für die religiöse Gemüthsstimmung gesorgt und es bleibt uns nur noch übrig, auch den Willen des Kindes zum Gutesthun durch den rechten Gebrauch der Heilsmittel zu stärken.

3. Dies geschieht durch die Hinführung zu Gott im Gebet. Das Kind soll beten lernen. „Der Glaube an einen unsichtbar Höchsten über dem Menschen, an einen letzten Anhalt für ihn in den Verhältnissen seines abhängigen Daseins, kann aus der gereiftern Vernunft selbst entwickelt werden, und Vorstellungen von dem Objecte dieses Glaubens sagen daher dem kindlichen Gemüthe unbewußt so zu, daß ihm wohler wird, wenn es seine Händchen nach dem Beispiele der Erwachsenen zum Gebete falten gelernt hat, und daß es sanfter einschläft, wenn die Mutter über seinem Nachtlager betet.“ *) Das schönste, weil einfachste und umfassendste aller Gebete hat uns der Heiland selbst in dem „Vaterunser“ gegeben. Einfach und ohne die Erklärungen soll es das Kind lernen. Freilich enthält es auch Sätze, die von dem Schüler entweder gar nicht oder falsch verstanden werden; aber sollen wir ihm dies Gebet so lange vorenthalten, bis es reif ist, jeden einzelnen Satz zu verstehen? Es ist uns genug, daß es bei dem Sprechen desselben an Gott denkt, weiß, daß es dadurch allein mit ihm in geistiger Verbindung steht und der Erhörung gewiß sein darf.

Einen untergeordneten, aber gleichwol hohen Werth haben die in Gebetsform abgefaßten Liederverse, namentlich die kernigen älteren. Diese sollten in keiner Unterklasse fehlen. Durch den Gebrauch derselben in der Schule werden sie zugleich dem Volke bewahrt, das leider immer mehr und mehr durch neumodische, süßliche Liedchen oder Gassenhauer davon abgezogen wird. Ganz abgesehen von dem poetischen Werthe, der z. B. Lieder wie: „In allen meinen Thaten ꝛc.“ oder: „Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc.“ zu den schönsten Erzeugnissen unserer Literatur macht, ist es so wahr, als durch die Erfahrung bewiesen, daß in Familien, in denen derartige Lieder eingebürgert sind, ein edler Geist religiöser Gesinnung waltet. Ausnahmen von der Regel stürzen unsere Behauptung noch keineswegs um. Für die Unterklasse genügen schon wenige Strophen, die dann abwechselnd mit dem Vaterunser des Morgens beim Beginn der Schule gebetet werden können.

II. Mittelklasse.

1. Das Kind hat Gott kennen gelernt als Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt, als Vater. Auf dieser Stufe soll es

*) Weiß, Erfahrungen und Rathschläge. Halle, Schwetschke u. Sohn. 1. Band, 2. Aufl.

Digitized by Google

seine eigene Natur kennen lernen und dadurch zu dem Bewußtsein seiner Abhängigkeit von Gott gelangen. Das rein Historische darf nicht ganz in den Hintergrund treten, aber es diene dem Dogma als Folie. Wiederbeginnen wir mit dem Alten Testamente. Hat das Kind den Menschen im Stande der Unschuld erblickt, so lernt es ihn beobachten auf dem Wege zur Übertretung der göttlichen Gesetze. Der Sündenfall veranschaulicht ihm die Schwäche der menschlichen Natur, ihre Hülflosigkeit ohne Gott, die Nothwendigkeit, durch Gott wohlgefällige Thaten und durch das Gebet mit ihm in Verbindung zu bleiben. Der Beispiele von der Übertretung der Gebote und den dadurch herbeigeführten Folgen finden sich genug in den Büchern des alten Bundes: die Sündflut, der Thurmbau, der Untergang Sodoms, die Geschichte Joseph's, dann die des Volkes Israel in der Wüste, in Kanaan unter den Richtern, die der Könige und das babylonische Exil gewähren eine Menge von Anknüpfungspunkten, geben hinlänglichen Stoff zur Erkenntniß der menschlichen Natur. Das Kind hat erkannt, daß der Mensch sich der göttlichen Gnade verlustig gemacht hat, daß es eines Vermittlers bedarf zwischen sich und dem „beleidigten" Schöpfer. Die Stimmen der Propheten verkündigen diesen und ihre Verheißungen gehen endlich durch die Geburt Christi in Erfüllung. Jetzt lernt es den Sohn Gottes in seiner hohen Bestimmung als Versöhner erkennen. Das Geschichtliche behält wol noch seine Bedeutung, aber nur als Form; das Geistige und Abstracte tritt in den Vordergrund und von der bloßen Anschauung erhebt sich das Kind zur Idee. Es lernt an Christus glauben als an den Erlöser der Menschen.

Indem das Kind so von neuem durch die Bibel geführt worden ist, hat es auch zu gleicher Zeit als Nebenzweck den Zusammenhang der einzelnen Geschichten erfaßt. Es sind nicht mehr abgerissene Stücke, die es kennen gelernt hat, sondern sie erscheinen ihm jetzt als besonders hervorgehobene Anhaltepunkte an dem fortlaufenden Faden der biblischen Geschichte; es sind die einzelnen Sprossen der, jetzt zu einem Ganzen zusammengefügten Leiter, auf welcher es nach oben steigt.

Den Zusammenhang aber vermittle der Lehrer durch kurzes Erzählen Dessen, was zwischen den einzelnen Geschichten liegt. Diese selbst erzähle er nicht mehr, sondern die Kinder müssen sie lesen und zwar in der Bibel selbst. Denn obwol gewichtige Stimmen tüchtiger Pädagogen gute Auszüge aus der Bibel für die Hand des Schülers ganz besonders empfohlen haben *), so können wir doch die-

*) „Darüber ist man ziemlich allgemein einverstanden, daß die biblische Geschichte lieber mit Auswahl und im Auszuge, als ganz vollständig in die Hände der Jugend kommen sollte." Riemeier, in der Vorrede zu Kohlrausch „Anleitung für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauch der Geschichten und Lehren der heiligen Schrift."

Digitized by Google

ser Ansicht aus drei Gründen nicht beistimmen: 1) Welcher noch so zweckmäßige Auszug wüßte „die Selbstständigkeit, wunderbare Originalität, Vielseitigkeit und Unermeßlichkeit des Bibel-Inhaltes“ *) so schön wiederzugeben? Nicht selten wird dem eigenthümlichen Alten ein modernes Gewand umgehängt, wodurch der Eindruck des Ganzen verloren geht und Ideen erweckt werden, welche in keiner Beziehung zu dem Charakter der frühern Zeiten stehen. Aber sollte auch die Sprache der biblischen ganz äqual sein, so wird 2) in den meisten Fällen der Auszug entweder zu wenig bieten oder wieder einen Auszug nöthig machen, und wenn Letzteres einmal der Fall sein sollte, warum dann nicht lieber das Wesentliche aus der Bibel selbst nehmen? 3) Durch einen Auszug wird dem Kinde die Bibel leicht entbehrlich gemacht; es sieht, daß es nicht gerade nothwendig ist, in der Bibel zu lesen, daß ein anderes Buch ihre Stelle zu vertreten vermag: die Bibel wird ihm nicht lieb. Und das ist schlimm. Denn in dem bewegten Leben seiner Zukunft, was soll ihm anders Trost und himmlischen Frieden gewähren, soll ihn belehren, seine Zweifel bekämpfen, seinen Blick hinrichten gen Himmel, als die Bibel? Hat er sie aber in der Jugend nicht kennen gelernt und nicht lieb gewonnen, so wird sie ihm im Alter nichts nützen.

Darum: kein Auszug. Die Kinder können in der Bibel lesen; darum laßt sie in der Bibel lesen, natürlich mit Auswahl. Darauf mache der Lehrer die Kinder im voraus aufmerksam, daß namentlich im Alten Testamente, seiner Reichhaltigkeit wegen, nicht Alles gelesen werden könne; er thue nicht geheimnißvoll beim Überschlagen solcher Stellen, welche ungeeignet für den Schüler sind; dann wird dessen Neugier nicht erregt werden und es wird ihm kaum einfallen, Das lesen zu wollen, was ihm der Lehrer mündlich mitgetheilt hat. Es kommt auch hier Alles auf den Lehrer an, „wenn er selbst nur ein Mann, nur rein, nur sicher genug ist, um den voreiligen Äußerungen der Kinder überall würdig zu begegnen, und um mit ihnen — thäte es noth — über alles Menschliche ehrbar sprechen zu können.“ **)

In Bezug auf die Art und Weise des Bibellesens auf dieser Stufe sind die Stimmen getheilt. Einige wollen nur in der Bibel lesen lassen, was man gewöhnlich darunter versteht; Andere wollen nichts lesen lassen, ohne es zu erklären. Den Letztern muß offenbar Jeder beipflichten, dem es nicht um einen leblosen, nichtbildenden Unterricht zu thun ist. Die Bibel ist kein bloßes Lesebuch, sie soll ein Lebensbuch sein; was der Schüler in ihr liest, soll er mit seinem ganzen innern Menschen erfassen, für sein ganzes Leben erfassen. Darum ist es nicht nur nothwendig, bei jedem einzelnen

*) Goethe!

**) Weiß, Erfahrungen und Rathschläge. I. Bd.

Digitized by Google

Verse den Wortsinn herauszuheben, sondern auch auf den Zusammenhang aufmerksam zu machen, in welchem der Vers zu dem vorhergehenden steht. Zum Schlusse folgt dann ein Überblick über den gelesenen Abschnitt und an diesen knüpft sich Dasjenige an, was der Lehrer zur Belebung der religiösen Gesinnung des Kindes besonders hervorzuheben für gut erachtet.

2. Während in der Unterklasse der Lehrer unmittelbar durch das Historische zugleich auf das Gemüth des Kindes einwirkte — und das geschah in akroamatischer Lehrform —, so besteht seine Hauptaufgabe in der Mittelklasse, das Historische nur als Grundlage des auf demselben aufzuführenden Lehrgebäudes zu betrachten. Das Kind soll einen „Schatz christlicher Wahrheiten aus dem Gebiete der Glaubens- und Sittenlehre" erhalten; es soll sich seiner höhern Bestimmung bewußt werden und mit näherer Kenntniß seiner selbst zugleich das Bedürfniß höherer religiöser Ausbildung fühlen lernen. Die Ahnung von der in unserer Religion liegenden Tiefe soll sein Herz empfänglich machen für die Lehren unsers Glaubens selbst, und daß es diese nun ganz begreife und auf sein Leben anwende, das soll der Lehrer durch die Lehrweise erzielen. Hier kann er zeigen, was er als tüchtiger Katechet zu leisten vermag. Ganz von seinem Gegenstande begeistert, muß er diese Begeisterung durch anregende Fragen den Kindern mitzutheilen suchen; er muß ihnen aber auch geben, was er als das Vernünftigste erkannt, als das Heiligste gefühlt, als das Beste erlebt hat. Es ist dies schwer, sehr schwer; aber der Lehrer, der die göttliche Weihe empfangen hat, der, was er spricht, in seinem innersten Wesen mitfühlt, der wird sich seinen Kindern schon auf die rechte Weise mitzutheilen verstehen; und sollte er auch zuweilen gegen die äußern Regeln der Katechetik verstoßen — die wahre Kunst des Katechisirens besteht doch darin, dem Kinde „die Tiefe des göttlichen Wortes zu enthüllen". Gar leicht vergißt man über die zu peinliche Beobachtung des Äußern diesen Hauptzweck.

Jetzt ist auch die Erklärung der Gebote am gehörigen Orte; sie geht mit dem Lesen der Abschnitte aus dem Alten Testamente Hand in Hand, während bei Durchgehung des Neuen Testamentes das zweite Hauptstück mit den Erklärungen gelernt wird. Gute Sprüche müssen dabei die, durch die gegebenen Wahrheiten erweckte religiöse Gesinnung noch mehr befestigen helfen; ingleichen gute Lieder aus dem Gesangbuche.

3. Die Stärkung des Willens zum Guten wird die Folge von der Erweckung der religiösen Gesinnung sein; sobald nur der Lehrer Das, was er in dem Religions-Unterrichte den Kindern ins Herz gepflanzt, unter seinen Augen sich ruhig entwickeln läßt. Denn die Gesinnung im Herzen ist schon That und es fehlt ihr blos die äußere Anregung, um als solche auch äußerlich zu erscheinen. Hat demnach der Lehrer die Liebe zur Tugend in dem Schüler erweckt,

Digitized by Google

so hat er zugleich den Keim der Willenskraft in ihm gekräftigt; hat er ihn zu einem religiösen und gottesfürchtigen Menschen gemacht, so ist er zugleich der Gründer seiner Sittlichkeit.

Daß aber der Schüler im Guten stark bleibe, hat ihm Gott das Heilsmittel des *Gebets* gegeben. Auf der untersten Stufe diente es hauptsächlich dazu, das Gefühl der Abhängigkeit von Gott im *Allgemeinen* zu erwecken; in der Mittelklasse soll sich der Schüler vollkommen Dessen bewußt werden, *was* er betet. Er muß den Inhalt seines Gebetes verstehen, und darum ist es nothwendig, daß der Lehrer das *dritte Hauptstück* vollständig erkläre.

III. Oberklasse.

1. Das *Historische* tritt auf dieser Stufe noch mehr zurück und das Abstracte wird ganz Hauptsache. Aber wie in der Mittelklasse mehr das *Dogmatische* Zweck der Erkenntniß war, so ist es hier neben diesem noch vorzugsweise das *Ethische*. Darum werden die Kinder wol fortwährend im *Glauben*, wie er sich auf die *Geschichte* gründet, gestärkt werden; aber Beides bildet nur die Unterlage zur Entwickelung der *Sittenlehre*. Die Bibel bietet für diesen Unterricht viel und schönen Stoff dar, namentlich das Neue Testament. Man denke nur an die Bergpredigt und an die Reden des Johannes. Aber auch die Wunder und andere Ereignisse im Leben des Herrn eignen sich vorzüglich zur Entwickelung der Ethik; ja, wenn wir diese Facta mit einem prüfenden Blick durchschauen, so ist dies im Grunde ihr *Hauptzweck*. Die einfache Erzählung würde am Ende sehr oft ihre Bedeutung verlieren, wenn nicht zum Schluß ein schöner Gedanke, oft in wenigen Worten ausgedrückt, durch Hinweisung auf eine moralische Wahrheit dem Historischen Bedeutung verliehe und so der Schlüssel zur Entdeckung des in dem Erzählten befindlichen sittlichen Kernes würde.

Die *Lehrform* ist fast dieselbe wie die in der Mittelklasse; aber indem der Schüler mehr und mehr zum selbständigen Denken angeregt werden soll, werden die Fragen des Lehrers umfassender und der Schüler behält längere Zeit, um über dieselben nachzudenken. Der Schüler muß nothwendig dahin gebracht werden, den sittlichen Kern des Gelesenen durch angestrengtes Denken aufzufinden; dann erst führt ihn der Lehrer durch engere Fragen in die tiefere Bedeutung desselben.

2. Und da beginnt wieder das schöne Amt des Lehrers, auf das Gemüth zu wirken. Das Kind ist im Besitze aller *Glaubens-* und *Sittenlehren*; aber es hat diese nur kennen gelernt, wie es die Reihenfolge der erzählten oder gelesenen Bibelabschnitte gerade mit sich brachte, ohne alle Ordnung und Zusammenhang. In der Unter- und Mittelklasse war es Hauptzweck, das *Historische* in

Digitized by Google

ſtrenger Aufeinanderfolge zu entwickeln, wobei es im Allgemeinen gleichgültig blieb, welche Wahrheit oder welcher Glaubensſatz zuerſt daran geknüpft wurde. In der Oberklaſſe iſt es allerdings gut, wenn auch das Geſchichtliche in chronologiſcher Folge behandelt wird, aber es iſt nicht unbedingt nothwendig; denn der Hauptzweck bleibt hier der, die Glaubens- und Sittenlehren in ihrer natürlichen Ordnung, wie ſie eine aus der andern folgen, zu entwickeln. Sobald der Bibelabſchnitt geleſen iſt, führt der Lehrer den Schüler zu der Wahrheit oder dem Glaubensſatze hin, welcher der religiöſen Belehrung und Erbauung zu Grunde gelegt werden ſoll, und gewöhnlich in einem Spruche enthalten iſt. Dieſen nun nach Möglichkeit und auf die beſte Weiſe auszubeuten, darin beſteht die Kunſt des Lehrverfahrens. Mit der Entwickelung von Begriffen iſt das nicht allein gethan; nicht allein für den Kopf, ſondern auch für das Herz ſoll der Inhalt und die Bedeutung des Spruches gegeben werden, und ebenſo wenig darf es ſich der Lehrer erlauben, die Tendenz des Spruches auszuziehen, um dann von dieſem ganz abzuſehen und ſich dem breiten Gebiete eines allgemeinen Lehrſatzes zuzuwenden. Der Spruch muß ſtets der Mittelpunkt der Unterhaltung bleiben. Dann nur wird ihn das Kind ganz verſtehen, ſeine Anwendung auf das Leben leicht finden, ihn nie wieder vergeſſen und als einen koſtbaren Schatz für die Zukunft im Kopfe und im Herzen aufbewahren.

Jeder Glaubensſatz führt auf eine moraliſche Wahrheit, ſobald er in ſeiner tiefſten Bedeutung aufgefaßt wird; darum muß man es für unzweckmäßig halten, die Glaubenslehre von der Sittenlehre zu trennen, beide als zwei verſchiedene Theile des religiöſen Unterrichts zu betrachten und nacheinander zu behandeln. Dadurch wird das religiöſe Gebäude in ſeiner Einheit zerriſſen und die ſchönen Wechſelbeziehungen von Dogma und Moral gehen größtentheils verloren. Darin eben beſteht der Vorzug des Chriſtenthums vor andern Religionen, daß die allgemeinen ſittlichen Grundſätze in ſo ſchöner Harmonie mit ſeinen Glaubensſätzen ſtehen, und dieſen Werth muß der Schüler durch eine gleichzeitige Behandlung des Dogma und der Ethik erkennen lernen.

3. Indem er ſo das Chriſtenthum für Kopf und Herz erfaßt, wird er es ſich mehr und mehr bewußt, daß es nicht blos chriſtlicher Geſinnung, ſondern vor Allem chriſtlicher That bedarf, um des Namens Chriſt ganz würdig zu ſein. Zur Erweckung dieſer Thaten, zur Stärkung ſeines Willens zu denſelben empfängt er die höhere Weihe des Chriſtenthums, das heilige Abendmahl. Ihn darauf vorzubereiten, iſt mehr Sache des Geiſtlichen als des Lehrers. Dieſer ſoll jenen nur unterſtützen und dies geſchieht vorzüglich durch die allgemeine Erklärung des vierten und fünften Hauptſtückes. Alles Speciellere iſt Sache des Geiſtlichen. Möge dieſer dann trotz der Spaltungen und Meinungsverſchiedenheiten, welche jetzt leider den Frieden in der proteſtantiſchen Kirche trüben, die jungen Seelen we-

Digitized by Google

der mit Schwärmerei, mit ihren dunkeln und verkehrten Gefühlen ohne Werth fürs Leben, noch mit menschlicher Weisheit und Meinungen abspeisen, sondern sie dem Einen zuführen, der von sich selbst sprach: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben, Niemand kommt zum Vater, denn durch mich!“ —

Literatur.

Dem Zwecke des „Jahresberichts“ gemäß berücksichtigen wir hier nur die im Laufe des verflossenen Jahres erschienenen neuen oder neu aufgelegten Schriften.

A. Für den Lehrer.

1) Neue Schullehrer-Bibel, zum Gebrauch für Schullehrer erläutert und mit katechetischen Fragen versehen von **G. Eus. Fischer**, Superint. Eisleben, Reichardt. (à Hft. 10 Sgr.)

Beginnt mit dem Neuen Testamente, von dem bis jetzt sechs Hefte erschienen sind.

2) Anleitung, die Schriften des neuen Testamentes auszulegen und zu erklären. Von **Wilke**, Past. Dresden und Leipzig, Arnold. (15 B. ⅔ Thlr.).

3) Ausführliche Methodik des Bibellesens und der Bibelkunde. Von **Ludewig**, Seminar-Dir. ꝛc. I. Bd. Wolfenbüttel, Holle.

Der erste Band enthält den theoretischen Theil des Bibellesens und vom praktischen Theile die methodische Behandlung, des Alten Testamentes. Bis jetzt sind 8 Lieferungen (à 8 B. — 10 Sgr.) erschienen.

4) Heuristischer Leitfaden für den Unterricht in der Bibelkunde. Von **Beyer**, chem. Seminar-Dir. I. Cursus. Leipzig, Brauns. (2¼ B. 3 Sgr.).

5) Bibelkunde von Dr. **Nettig**, General-Sup. ꝛc. 5. verb. Aufl. Hannover, Hahn. (17¼ B. ⅔ Thlr.).

6) Die Schulbibel. Nothwendigkeit und Ausführbarkeit eines gemeinsamen, der Kirche als Entwurf zur Prüfung vorzulegenden Bibel-Auszugs. Von **Jul. Kell**. Grimma, Verl.-Comt. (4¾ B. 5 Sgr.).

7) Kritik der Kell'schen Schriften, nebst zwei Beilagen, enthaltend zwei vollständige Katechisationen, eine ausführliche Disposition zu einer Katechese und Bruchstücke aus meinen Vorbereitungen zur Bibelerklärung. Ein Beitrag zur Methodik des in Volksschulen zu ertheilenden Religions-Unterrichts. Allen Lehrern in Kirchen und Schulen, überhaupt allen denjenigen, welche sich für die kirchlich-religiösen Bewegungen der neuern Zeit interessiren, zur Prüfung vorgelegt von **Gustav Ad. Noack**, Lehrer in Erlbach. (Drittes Heft der Beiträge zur Pädagogik und Didaktik.) Chemnitz und Schneeberg, Gödsche. 8. (XII. und 204 S. 15 Sgr.).

Wem die Kell'schen Schriften, namentlich: „Lehrbuch für

Digitized by Google

den biblischen Religions-Unterricht, Leipzig, bei Klinkhardt" — „Biblische Lehrstoffe" — und „Vorschläge und Wünsche über eine Reform des Religions-Unterrichts in den Volksschulen" noch nicht hinlänglich bekannt sein sollten, der kann sie durch diese „Kritik" in ihrer ganzen Unliebenswürdigkeit kennen lernen. Wir bewundern des Verf. (der Kritik) Geduld und wollen wünschen, daß sein Fleiß nach Verdienst belohnt werde. Die Beilagen, Unterredungen über 2 Mos. 2, 11—15. und über die fünfte Bitte, eine Disposition über 1 Timoth. 4, 8. und ein Bruchstück aus des Verf. Vorbereitungen zur Bibelerklärung (Ep. Jacobi, Cap. 1.) sind ganz gut, um daran zu zeigen, wie man es machen soll, womit Ref. nicht sagen will, daß man über denselben Text dieselben Bearbeitungen nehmen müsse. Die Katechisationen sind nicht vor, sondern nach der Lehrstunde aufgeschrieben.

8) Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luther's kleinen Katechismus, von Dr. W. Harnisch, ehem. Seminar-Dir. 3. Theil. 2. Aufl. Halle, Anton. (32 B. — 1⅓ Thlr.).

9) Das Büchlein vom Reiche Gottes. Von Uhlich. 3. Aufl. Magdeburg, Creutz. (4 B. — 5 Sgr.).

10) Das auf Religion Bezügliche aus den sämmtlichen Werken von Dinter, die, durchgesehen und geordnet von Dr. Joh. Christoph Basilius Wilhelm, Archid. u. Sup.-Adj., jetzt wieder neu in Neustadt bei Wagner erscheinen.

11) Mittheilungen aus dem Gebiete der theoretischen und practischen Katechetik, von M. Schweitzer, Schulrath ꝛc. 1. Bd. Leipzig, Henze. (12½ B. — 17½ Sgr.).

12) Andachtsbuch für Seminaristen und Volksschullehrer, enthaltend eine Sammlung von Betrachtungen und Anreden, welche vorzugsweise den Lehrerberuf berücksichtigen. Aus den Papieren eines Schulmannes. Breslau, in der Red. der Schles. Schullehrer-Zeitung. gr. 8. (XII. und 296 S. — 25 Sgr.).

Wir sind auch der Meinung, daß, „wenn den Seminaristen (— denn diese sollen vorzugsweise von dem Buche Gebrauch machen —) die Wahl des Inhaltes für jede Betrachtung überlassen wird, sie sich in der Regel in Gemeinplätzen verlieren". Der Lehrer bedarf der gedruckten Gebete nicht, er soll beten können; dennoch wird manchem Lehrer diese Sammlung, voll von kräftiger, geistiger Speise, willkommen sein und wir glauben annehmen zu dürfen, daß sie sich, bei schönster Ausstattung und billigem Preise, bald Eingang verschaffen wird in die Häuser und Herzen aller Collegen. „Es umfaßt dieser erste Haupttheil Betrachtungen für die Morgen- und Abendandachten von acht Wochen, unter denen aber die für die Tage zwischen Montag und Sonnabend nicht gesondert worden, weil diesen Tagen jedes charakteristische Merkmal fehlt (?), den Freitag ausgenommen, der auch ohne ausdrückliche Bezeichnung in einigen Betrachtungen berücksichtigt worden, und an welchem überdies um der Wichtigkeit des Gegenstandes willen, die Andacht jedesmal von

Digitized by Google

einem Lehrer gehalten werden sollte." Jede Betrachtung, auf einen Bibelvers gegründet, beginnt und schließt mit einem oder mehren Liederversen.

Nicht unmittelbar für den Lehrer, aber dennoch diesem zu empfehlen, ist:

13) Die Kirchengeschichte in gedrängter Übersicht. Von **Albert Baur**, Prediger in Belzig. Mit 10 Bildnissen in Stahlstich. Weimar, Landes-Industrie-Comt. Eleg. cart. 8. (136 S. — 1 Thlr.).

Ein zeitgemäß bearbeitetes Buch für jeden Gebildeten, „der durch das rege kirchliche Leben der Gegenwart zur Rückschau in die kirchliche Vergangenheit angelockt worden ist", und dem die größern Werke von Neander oder Gieseler nicht zugänglich sind. Freisinnig geschrieben. Ausstattung sehr gut, aber ein wenig theuer.

B. Für den Schüler.

14) Auserlesene biblische Historien, nach Hübner von Dr. **Rauschenbusch**. 43. Aufl. Schwelm, Scherz. (18 B. — 7 Sgr.).

15) Biblische Erzählungen, nach Hübner von Dr. **Trefurt**, weiland Gen.-Sup. 2 Theile. 8. Aufl. Hannover, Hahn. (17⅓ B. — 10 Sgr.).

16) Die biblische Geschichte. Nach dem Texte der Bibel selbst erzählt, geordnet und für Bürgerschulen bearbeitet von M. **A. O. Wille**, Nachmittagsprediger ꝛc. Leipzig, Einhorn (Brandstetter). gr. 8. (VI. und 268 S. — 15 Sgr.).

In vier Haupt-Perioden — Urgeschichte, Geschichte des Volkes Israel, das Leben Jesu, das Leben der Apostel — gibt der Hr. Verf., größtentheils mit den Worten der Bibel selbst, Alles, was der Schüler zur Auffassung des göttlichen Wortes bedarf, ohne ihm Wesentliches vorzuenthalten oder ihn mit dem überreichen Stoffe zu überfüllen. Wir haben wenige Bibel-Auszüge von diesem Werthe. Möge das Buch deshalb in vielen Schulen eingeführt und mit Segen gebraucht werden; der verhältnißmäßig billige Preis bei sehr guter Ausstattung bietet kein Hinderniß.

17) Biblisches Lesebuch, enthaltend die Geschichte Jesu. Von Dr. **Ziegenbein**. 2. Aufl. Braunschweig, Meyer sen. (14¼ B. — 10 Sgr.).

18) Biblische Geschichten aus dem alten und neuen Testamente, erläutert und geordnet von **Sparfeld**, Lehrer. Mit 1 Stahlstich. Leipzig, Friese. (12 B. — ⅔ Thlr.).

Für Kinder gebildeter Stände!

19) Erster Unterricht in der Bibelkenntniß, für Volksschulen bearbeitet von **K. Fr. Wagner**. Landsberg a. d. W., Volger und Klein. 8. (30 S. — 2½ Sgr.).

Ein brauchbarer Leitfaden. Nicht zu umfangreich, enthält er Alles, was zur Kenntniß des Äußern der Bibel gehört, während sein geringer Preis es möglich macht, ihn namentlich in Schulen auf dem Lande einzuführen.

Digitized by Google

20) Das heilige Land, zur lebendigen Veranschaulichung der biblischen Geschichte und tieferen Begründung des geschichtlichen Glaubens an den Erlöser. Von **K. Wegener**, Cand. Gumbinnen, Bönig. (3 Bde. und 2 Charten mit 1 Plan in Fol. — ⅓ Thlr.).

21) Die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden. Als ein erbauliches evangelisches Lehr- und Lesebuch für höhere Bürgerschulen, Berufsschulen, Schullehrerseminarien und Gymnasien, sowie für den häuslichen Gebrauch bearbeitet von Dr. **Harnisch**. 2. verb. Aufl. Halle, Anton. (24½ B. — 20 Sgr.).

Für die Volksschule gibt das Buch zu viel. Der Stoff ist gut geordnet und vertheilt; die einzelnen Abschnitte enthalten bei aller Kürze doch das Wesentliche, und zahlreiche Sprüche und Liederverse sind in guter Auswahl mit dem Geschichtlichen verwebt. Es kann nicht fehlen, daß auch diese neue Auflage, gleichwie die erste, sich viele Freunde erwerben wird.

22) Spruchkatechismus. Doctor M. Luther's Enchiridion mit beweisenden Sprüchen des göttlichen Wortes. Stuttgart, Liesching. (5¾ B. — 5 Sgr.).

23) Schul-Gebete, von **Rohland**, Rector. Nebst einem Lieder-Anhange. Neueste wohlfeile Ausg. Brandenburg, Müller. (6½ B. — 5 Sgr.).

24) Des Kindes erstes Glaubens- und Sittenbuch. Eine Sammlung biblischer Sprüche und Liederverse, von **Sparfeld**, Lehrer. Leipzig, Brauns. (4⅛ B. — 6 Sgr.).

Digitized by Google

III.

Anſchauen und Sprechen.

„Die mechaniſche Form alles Unterrichts muß den ewigen Geſetzen, nach welchen der menſchliche Geiſt ſich von ſinnlichen Anſchauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, unterworfen werden.“ Das ſagte Peſtalozzi zu einer Zeit, in der man als die Grundlage jedes bildenden Unterrichts die „Denk- und Verſtandesübungen“ betrachtete. Die Schöpfer derſelben, Baſedow und v. Rochow*), Männer, deren Namen eine der wichtigſten Epochen der Pädagogik bezeichnen, gingen ganz natürlich von dem Grundſatze aus: „nur Bildung des Verſtandes vermag der Verdummung der Menſchen entgegenzuwirken“. Vor ihrer Zeit war eine materielle Bildung der Zweck des Schulunterrichts. Das Kind lernte mechaniſch leſen, ſchreiben und rechnen, um ſeine Stellung, wie ſie ihm das Leben ſpäter anweiſen würde, ausfüllen zu können. Was ihm durch den Lehrer feſt eingeprägt worden war, das wendete es an, unbekümmert, ob es gut oder ſchlecht, zweckmäßig oder unzweckmäßig ſei; von eigenem Denken keine Spur. Unterrichtsfelder, die jetzt in

*) Der Philanthropinismus richtete ſein Augenmerk zunächſt auf die Unterrichtsanſtalten der gebildeten Stände, Rochow einzig und allein auf die Landſchule. Theoretiſch begann er ſeine Reform durch die Herausgabe ſeines „Schulbuch für Kinder der Landleute“ (Berlin, 1772); er ſetzte ſie fort durch das „Leſebuch zum Gebrauch in Landſchulen“ (Berlin, 1776), durch ſein „Katholiſches Handbuch für Lehrer, die aufklären wollen“ (Halle, 1773), ſowie durch ſeinen „Katechismus der geſunden Vernunft“ (Berlin, 1786). Praktiſch entwickelte er ſeine Idee der Verſtandesbildung in den Muſterſchulen in und um Rekahn. Dorthin ſandte das In- und Ausland — wie ſpäter nach Iferten — ſeine hoffnungsvollen Jünglinge, um Rochow in ſeinem Elemente wirken zu ſehen, ihn zu hören und von ihm zu lernen. An dem trefflichen Bruns hatte Rochow einen treuen, raſtloſen Gehülfen.

Digitized by Google

jeder Schule cultivirt werden, lagen dort unangebaut, und der erwachsene Schüler, der im Leben so Manches sah und hörte, von dem er in der Schule keine Ahnung gehabt hatte, staunte die gewöhnlichsten Dinge als etwas Unbegreifliches, Wunderbares an. Daher denn der grasse Aberglaube, die stupide Verstocktheit, die Dummheit und der Mangel an vernünftiger Überlegung. Die Köpfe waren dumpf und dunkel; sie mußten, sollte das Menschengeschlecht seiner Bestimmung entgegenreifen — hell und klar, sie mußten „aufgeklärt" werden.

Der Undank der Zeit, Eifersucht und Neid, mehr noch das Princip einer denkscheuen, herrschsüchtigen Partei, stellten sich dem Unternehmen der Männer hindernd entgegen, die aus Dummköpfen gescheite Leute machen wollten. Aber wer vermag den Fortschritt zu hemmen? Weder die jesuitisch-heimlichen Umtriebe der Verfinsterer noch die Decrete der Mächtigen vermögen es. Und die Bestrebungen eines Rochow, eines Basedow waren Fortschritte, gewaltige Fortschritte für das Zeitalter, in dem sie lebten.

Sie schlossen ganz richtig. Das Volk versteht nicht zu denken, mithin muß sein Denkvermögen ausgebildet werden. So entstand denn das Ziel: „Verstandesbildung". In der Wurzel sollte das Übel angegriffen und vertilgt werden; aber man blieb dabei stehen und vernachlässigte deshalb die Ausbildung der übrigen Geisteskräfte. Es entstanden reine Verstandesübungen, bei denen man blos den formellen Nutzen im Auge hatte und von dem materiellen, als etwas Überflüssigem, gänzlich absah. Wie einseitig diese Richtung war, leuchtet ein. Der Verstand wurde das oberste, alle Bildung bedingende Vermögen des Menschen. Was der Verstand für gut und schön erklärte, das war gut und schön; was er als böse und nachtheilig verwarf, das blieb verworfen, und schlimm war es, wenn er sich auf das religiöse, überhaupt auf das Gebiet des Gefühls warf. Vieles vernichtet hier seine starre Consequenz, was als das Tiefste des geistigen Lebens über seinen eigentlichen Wirkungskreis hinausragte. Überdies stellte sich die Einseitigkeit dieses Strebens am deutlichsten in der ausschließlichen Bildung abstracter Begriffe heraus. Es wurde ein Formenkram, der auf nichts Haltbarem basirte und dennoch dem Schüler die Meinung einflößte, als habe er mit dem Begriff zugleich das Wesen erfaßt*).

*) „Der Schüler hat in seiner Schule gelernt, dem Begriffe „Pferd" alle möglichen Prädicate anzufügen; er weiß, das Pferd geht, läuft, trabt, springt, bäumt sich u. s. w. Hat er nun die lebendige Anschauung dieser Handlungen damit so weg, daß er mir, wenn ich ihn vor ein Pferd hinstelle und diese bezeichneten Handlungen schulmäßig vornehmen lasse, dieselben gehörig unterschieden angeben kann? Lange nicht! Er weiß mir wol kaum über die äußere Gestalt des Pferdes, über dessen Farbe u. dgl. eine Rechenschaft zu geben; er weiß nicht Schritt, Trott, Trab, Galopp, gestreckten Lauf und sonstige Modalitäten der Bewegung zu charakterisiren, mit Einem Worte, es

Digitized by Google

Dessenungeachtet hatte dieses Verfahren seinen großen Nutzen, wenn es auch weiter nichts bewirkte, als auf die Volksschule aufmerksam zu machen. Man mußte es einsehen: wenn gleicherweise, wie das Denken, so auch das Wissen gefördert würde, so wäre die Bildung des Volkes um ein Bedeutendes gefördert. Denn mit der Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände sah es traurig aus. Da war kein geistiges, frisches Leben, keine Selbständigkeit des denkenden Schülers; Alles bewegte sich in den regelmäßigen Taktschlägen einer todten Maschine, Alles klebte an Formwerk, an leblosem Mechanismus. So konnte es nicht bleiben. Unmerklich drängte sich der Verstand, den man für sich allein auszubilden als Hauptzweck hielt, in den Lehr-Mechanismus hinein, und man lernte einsehen, daß es ungleich eher zum Ziele führe, wenn man den Verstand an allen Unterrichtsgegenständen zugleich übte. Das konnte aber nur erst dann geschehen, wenn diese selbst auf eine bessere Weise behandelt wurden.

Pestalozzi und seine mittelbaren und unmittelbaren Schüler brachten diese neue Ära in der Methodik hervor.

Sobald der Formalismus seine Macht verloren hatte, verlor zugleich die Verstandesbildung ihre Einseitigkeit. Sie wurde jetzt nicht mehr als ein besonderer Gegenstand betrachtet, sondern erhielt ihre Anwendung in allen Lehrobjecten. Diese wurden nicht mehr geistlos, sondern mit Verstand cultivirt; denn so verlangte es die verbesserte Methode: der Unterrichtsgegenstand sollte „allseitig" aufgefaßt und behandelt, in allen Beziehungen für den Schüler ausgebeutet werden. Es kommt allerdings hie und da noch vor, daß „Verstandesübungen" als besonderer Unterrichtsgegenstand auf Lectionsplänen aufgeführt sind, rein um des formellen Nutzens willen; indessen verschwindet doch diese Einseitigkeit aus dem vorigen Jahrhunderte, die nur in Schulen stattfinden kann, in denen die Unterrichtsgegenstände nicht allseitig behandelt werden, immer mehr und mehr. Der menschliche Geist besteht einmal nicht aus einzelnen, unzusammenhängenden Vermögen, sondern ist eine große Einheit, ein Gesammtwesen, aus dem nur hie und da einzelne Strahlen schärfer hervorleuchten, ohne jedoch isolirt dazustehen. Was wäre das für ein Unterricht, der das Erkennen, das Gefühl, den Willen und jede einzelne Kraft der Seele neben- und nicht in- und miteinander ausbildete? *)

---

bleibt ein Bruch zwischen seinem Denken und dessen Objecte, er ist nicht an der lebendigen Erscheinung, sondern lediglich an der unsinnlichen Abstraction geübt, und so viel er auch nach seiner Art aus jenen Denkübungen heimgebracht haben mag, sie nutzen ihm in der Wirklichkeit und Wahrheit nichts, ein einziger pädagogisch benutzter Spaziergang würde ihm verhältnißmäßig eine viel reellere und anregendere Frucht wahrhafter Erkenntniß verschafft haben, als eine Mandel solcher Lehrstunden."

Dir. Weber.

*) Aus demselben Grunde sind die Gedächtnißübungen als solche zu verwerfen. Bei jedem Unterrichtsgegenstande kommen diese mehr oder weni-

Digitized by Google

Aber wie betreiben wir nun die Bildung des Verſtandes in den Lehrobjecten der Unterklaſſe?

Das hat uns Peſtalozzi gelehrt. Der abſtracte Begriff iſt dem fünf- und ſechsjährigen Kinde noch ein todtes Weſen; es erhält erſt Leben und Bedeutung durch die Anſchauung. Alles, worüber das Kind denken ſoll, muß es erſt ſehen; ſo allein wird der Unterricht naturgemäß. Darum ſollte im Grunde jeder Unterricht auf das Anſchauen baſirt werden; Keiner ſollte dem Kinde mit abſtracten Begriffen entgegentreten. Es iſt auch ſo natürlich. Das Seelenleben des Kindes iſt noch unausgebildet; die Eindrücke, die es

---

ger vor und hier nur haben ſie ihren Werth. Nichts iſt geiſttödtender und verknöchernder als das Auswendiglernen um ſeiner ſelbſt willen, ohne einem höhern Zwecke zu dienen. Wir können uns nicht verſagen, bei dieſer Gelegenheit einige Worte Dieſterweg's anzuführen:

„Was geſchieht noch ſo häufig?

Sonnabends wird den Kindern ein ihnen unbekanntes Penſum (eines Liedes, des Katechismus ꝛc.) aufgegeben, Montags wird es überhört, die Schüler ſagen her. Iſt Beides recht?

a) Das Erſte nicht, wenn die Schüler das Penſum nicht durch und durch ganz genau kennen. Was gelernt werden ſoll, muß vorher verſtanden werden. Darum muß der Lehrer es vorher (in den Lehrſtunden z. B.) mit ihnen genau durchnehmen, alles Undeutliche erklären und erläutern. Das Auswendiglernen geſchieht auch, ja hauptſächlich um des Inhalts willen.

b) Das Zweite nicht, weil das Herſagen des Auswendiggelernten, wie es zu geſchehen pflegt, nichts taugt. Es verdirbt den Kopf der Kinder und ihre Sprache, verleidet ihnen die Sache, iſt an ihr eine ſchreiende Verſündigung. Die Schüler ſollen das Erlernte nicht herſagen, weil es nur bei ſolchen Dingen geſchieht, die Einem fremd geblieben, deren Wortlaute man nur gefaßt hat. Die Schüler ſollen das Erlernte vortragen, d. h. nicht declamatoriſch und mit Geſten, ſondern einfach, aber mit vollen Accenten, euphoniſch und logiſch richtig, ſodaß man hört, die Sache iſt in ihnen. Dieſes iſt nur möglich, wenn die Schüler das Erlernte vollkommen verſtehen. Nur dann kann man von ihnen verlangen, daß ſie es wirklich dem Gedächtniß treu anvertrauen. Wo der Lehrer jenes den Schülern überläßt, da entſteht das fatale, widerwärtige und ſchandbare Herſagen, und obendrein wird ein ſolcher Überhörtag, weil das Gefoderte nicht geleiſtet wird, wie Thilo ſagt, zu einem dies irae. Das Meiſte iſt halb gelernt und falſch eingelernt — kann der Lehrer es verantworten?

Alſo erſtens Verſtehen, zweitens genaues Vorleſen, drittens Lernen, viertens Vortragen; Letzteres einzeln und im Chore. Iſt es von Einzelnen und im Chore richtig geleſen worden, ſo wird es nachher im Chore ſo vorgetragen, als ſpräche ein Mann. Es iſt bei einiger Übung und ſinnvoller Behandlung von Seiten des Lehrers eine wohlthuende, ja nicht ſelten ergreifende Erſcheinung (!). — Das fünfte Stück iſt, um an Obiges zu erinnern, das Wiederholen, damit nichts vergeſſen werde. Weil in den neuern Schulen keine beſondern Gedächtnißübungen mehr vorkommen, ſo wird das Gedächtniß darum nicht weniger geübt; ebenſo wenig als der Verſtand da verloren hat, wo die unmittelbaren Verſtandesübungen verſchwunden ſind."

„Wegweiſer", I. Band, S. 246 f.

Digitized by Google

in ſeinem Handeln beſtimmen, kommen von außen. Sobald es ſeine Gedanken auf Dinge richten ſoll, die außer dem Bereiche ſeiner Sinnesthätigkeiten liegen, wird es zerſtreut, unaufmerkſam; es langweilt ſich. Aber man gebe ihm etwas Concretes und knüpfe an dieſes eine Gedankenfolge an, ſo wird es unmerklich mit dem Geiſte folgen; ſein inneres Auge wird ſich öffnen, ſobald das äußere ſeinen Gegenſtand allſeitig aufgefaßt hat. Das Kind glaubt ſich zu unterhalten — allerdings, ja — während ſeine geiſtigen Anlagen unmerklich ſich ausbilden.

Weil nun aber das „Anſchauen" die Grundlage alles Unterrichts iſt, ſo gehört es vorzugsweiſe in die Unterklaſſe. Würde es in der Weiſe, wie es jetzt im Allgemeinen behandelt wird, durch alle Klaſſen durchgeführt werden, ſo könnte es leicht geſchehen, daß der Lehrer ſich dadurch verleiten ließe, dieſe Anſchauungsübungen, wie früher die Verſtandesübungen, als einen beſondern Gegenſtand zu betrachten; die übrigen Lehrobjecte würden ſo abſtract getrieben, wie früher und der wahre Nutzen des Anſchauens ginge verloren. In der Unterklaſſe allein haben die Anſchauungsübungen an ſich ihren Werth und ihre richtige Stellung; denn hier ſoll das Kind für den künftigen eigentlichen Unterricht erſt tüchtig gemacht werden, es ſoll ſehen (aufmerken) und ſprechen lernen, da Beides nothwendig iſt, wenn der Unterricht ſegenbringend wirken ſoll. Beide Zwecke dürfen aber nicht nacheinander, ſondern müſſen miteinander verfolgt werden. Indem das Kind ſieht, wird es durch den Lehrer angereizt, ſeine Vorſtellungen in Worte zu kleiden, und nur dann erſt hat das Anſchauen Einfluß auf die intellectuelle Bildung des Kindes, wenn es durch die Sprache gleichſam zu einem verkörperten Begriffe geworden iſt.

Werfen wir nun einen Blick auf das Verfahren, wie es jetzt nach Stoff und Form bei den Anſchauungs- und Sprech-Übungen angewendet wird.

I. **Der Stoff.** Peſtalozzi iſt unſer Aller Meiſter; wie machte er's? Er ging vom lebenden Menſchen ſelbſt aus als demjenigen Gegenſtande, der als Subject und Object zugleich am nächſten liege. Sein bekanntes „Buch der Mütter" zeigt es uns deutlich, wie er den Stoff ordnete und zuſammenfaßte, den Stoff, der ſich allein nur auf den menſchlichen Körper bezog. Wir brauchen nicht erſt zu erwähnen, daß die Wahl dieſes Materials für den Anſchauungs-Unterricht keine glückliche war, — gewichtige Männer haben ſich oft und gründlich dagegen ausgeſprochen; aber wir erkennen wenigſtens darin das Princip, „bei der Anordnung des Stoffes überall von dem Nähern zu dem Entfernten, von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten und von da zu dem bisher ganz Unbekannten, von Dem, was unmittelbar in die Sinne fällt, zu Dem, was erſt mit Beihülfe begleitender Verſtandesthätigkeit gefunden wird, in geordneter Stufenfolge fortzuſchreiten".

Digitized by Google

Das Kind schaut nicht zuerst auf sich, sondern auf die Gegenstände um sich her; deshalb ist es am natürlichsten und zweckmäßigsten, dem Anschauungs-Unterrichte die Gegenstände in der nächsten Umgebung des Kindes zum Grunde zu legen. Von der Schule oder dem älterlichen Hause ausgehend, führe man das Kind in die Welt (die Heimat); denn sie ist das größte Lebensbuch, dessen einzelne Blätter sich unverwischbar in die Seele des Kindes einprägen. Dann erst, wenn es die Gegenstände um sich her und die Verhältnisse, in welchen sie zueinander stehen, vollkommen begriffen hat, wird es Zeit, seine Aufmerksamkeit auf sich selbst und die Stellung hinzulenken, die es in der Welt einnimmt. Der Anschauungs-Unterricht wird auf diese Weise stofflich der Anfang aller Unterrichts-Gegenstände, „er bildet", wie Harnisch sagt, „die Wurzel des Unterrichts".*) Aus ihr schießen die realen und formalen Lehrobjecte wie einzelne Äste und Zweige auf und indem so das Kind Alles in lebendiger Beziehung auf das Leben kennen lernt, thut sich ihm zugleich auch das religiöse Gebiet auf und das Bewußtsein seiner Abhängigkeit von Gott wird natürliche Folge der Anschauung der Natur und des Menschenlebens, was Denzel in dem dritten Theile seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre" besonders hervorhebt.

Wenn wir aber auch von diesem letztern Zwecke absehen, so bilden die Anschauungs-Übungen immer den Grund und die beste Vorschule zur spätern Betreibung der Weltkunde im umfassendsten Sinne als Kunde des Sichtbaren, im Gegensatz zur Religion, die uns auf das Gebiet des Unsichtbaren führt. Bedenken wir hierbei, daß in den meisten Volksschulen die Weltkunde aus Mangel an Zeit nur höchst oberflächlich betrieben werden kann, und daß sie sich gewöhnlich unter dem Schilde „gemeinnütziger Kenntnisse" in planlosem Umherschweifen aus einem Gebiete ins andere ergeht; so erscheint es uns um so zweckmäßiger, den Stoff in den Anschauungs-Übungen auf ihre verschiedenen Fächer zu vertheilen, zwar so, daß dadurch ne-

*) Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen ꝛc. von W. Harnisch. 5te Aufl. Breslau, bei Graf, Barth u. Comp., 1839. (25 Sgr.). — „Die Übungen der Anschauung müssen allmälig in Denk- und Verstandes-Übungen übergehen. Denk- und Verstandesübungen ohne Anschauungs-Übungen, das sind Pflanzen ohne Wurzeln." — Die Anschauungs- und Sprechübungen sind in dem ersten Abschnitte des zweiten Theiles behandelt: 1) der Anfang dieses Unterrichts; 2) Kennen und Benennen der Gegenstände; 3) die Zahl der Dinge; 4) die Theile der Dinge; 5) die Farbe; 6) die Form und Lage; 7) die Größe; 8) der Schall; 9) das Gefühl, der Geruch und der Geschmack; 10) Urstoff, Zustand, Gebrauch; 11) das Zusammenstellen und Ordnen; 12) Ursache und Wirkung; 13) Nothwendigkeit und Willkürlichkeit, Mittel und Zweck; 14) Stellvertretung und Bezeichnung; 15) Umstände und Verhältnisse; 16) Zusammenfassen des vorher Behandelten zu einem Ganzen.

Digitized by Google

den dem formalen Zwecke der Ausbildung der Denkkraft und der Sprache zugleich der materielle der Heimatskunde gefördert würde.

Gehen wir etwas näher darauf ein. Die Weltkunde zerfällt in sieben einzelne Fächer, sie möge sich nun über das ganze Universum oder über die enge Heimat erstrecken. Diese Fächer sämmtlich in der Volksschule bei ihrem jetzigen Standpunkte nur einigermaßen gründlich zu behandeln, ist ein Ding der Unmöglichkeit, obschon es zu wünschen wäre, da der Schüler mit für die Welt gebildet wird; aber aus jedem Fache Etwas gründlich, das geht schon, und die Anschauungs-Übungen kommen uns hierbei trefflich zu statten. Sie legen den Grund, auf dem in den obern Klassen weiter gebaut werden kann, und ist für die Güte und Dauer des Grundes gesorgt, so wird das Gebäude um so sicherer und schneller erstehen.

Wir gehen demnach von der Schule aus, weil diese dem Kinde durch unmittelbare Anschauung näher liegt als das Haus. Jeder Gegenstand in derselben wird nach Form, Größe, Zahl u. s. w. einzeln und in seinem Verhältnisse zum Ganzen betrachtet und dann erst gehen wir zu Dem über, was der Schule als Object des Anschauens am nächsten liegt und stets von den jedesmaligen Örtlichkeiten abhängt.

„Die Schwierigkeit der Behandlung liegt aber eben in diesen Örtlichkeiten. Um sie vollständig aufzufassen, dazu gehört genaue Kenntniß derselben, und diese kann nicht in der Schule erworben werden, wo die Anschauung derselben fehlt. „Wie nun?" fragen wir mit Director Weber, „soll man mit den Kindern spazieren gehen, statt Schule halten? Zur Abwechselung wol auch einmal; aber weder immer, noch zu ausgesprochenem, pädagogischem Zwecke, was jedenfalls eine Pedanterei bleibt, ein gemachtes Wesen, das der Erziehung jene Blechaffichen an die Brust hängt, nach denen man erfahren soll, was in der Schaubude für gutes Geld alles zu haben ist; und einer solchen ebenfalls blos dressurmäßigen Effecthascherei bleibt zeitlebens das Livree- und Fabrikmäßige seinerseits anhaften und gibt den Anstrich einer Unfreiheit, welche nicht wieder abzuwaschen ist."

Nun, das Kind soll auch ohne Anleitung des Lehrers sehen lernen und selbstthätig sein. Es durchwandere seinen Ort und dessen Umgebungen und sehe und beurtheile die Dinge, die sich ihm da entgegenstellen. Es erwäge die Lage und Verhältnisse des Einzelnen zum Ganzen, es messe und schätze nach gegebenem Maßstabe Länge, Höhe und Tiefe eines Gegenstandes oder Ortes; dann wird es in der Schule, zumal wenn Bilder das Gedächtniß unterstützen, seine Anschauungen ebenso gut in Worte kleiden können, als wenn es die Objecte unmittelbar vor Augen hätte. Von besonderm Vortheil für die richtige Auffassung des Besprochenen, wie für Ausbildung der Begriffe von Größe und Verhältniß ist das Messen, wozu

Digitized by Google

man die Kinder fleißig anhalten sollte, zumal es ihnen, wenn sie nur erst einige Gewandtheit darin erlangt haben, großes Vergnügen macht. Zweckmäßig ist es dabei, nicht von allen Kindern die Größen-Verhältnisse z. B. ein und derselben Straße bestimmen zu lassen, sondern die Aufgabe unter mehre Gruppen zu vertheilen.

So lernt das Kind sich zurechtfinden auf dem Grund und Boden seiner Heimat (Wohnort, Feldmarken und nächste Ortschaften) und der Lehrer geht nun mit ihm zu Dem über, was der Boden erzeugt, zu den Pflanzen. Diese hat das Kind wieder in unmittelbarer Anschauung; denn das ist Hauptsache, daß jedes Kind ein Exemplar der zu besprechenden Pflanze in Händen habe, um genau auf Das sehen zu können, worauf der Lehrer aufmerksam macht. Die Auswahl der Pflanzen wird dem umsichtigen Lehrer keine Schwierigkeiten machen; wenn er nur darauf sieht, daß durch dieselben dem Kinde die meisten Formen und Bildungen im Pflanzenreiche vor die Augen geführt werden.

An die Betrachtung der Pflanzen schließt sich die der Thiere, eröffnet durch Besprechung der Hausthiere, wobei es nothwendig ist, durch gute Abbildungen der innern Anschauung der Kinder zu Hülfe zu kommen. Die niedern Thierklassen fallen aus leicht begreiflichen Gründen noch ganz weg.

Die Mineralkunde, die nun folgt, kann sehr anschaulich getrieben werden, indem es nicht schwer hält, die zu besprechenden Gegenstände in ihrem natürlichen Zustande zu erhalten. Hier bietet sich auch die beste Gelegenheit dar, regelmäßige Körperformen zu besprechen, was für den Verstand der Kinder sehr bildend ist. Neben den, gewöhnlich kleinern krystallinischen Gebilden können zur Verdeutlichung noch größere regelmäßige Körper in Pappe oder Holz vorgezeigt und von den Kindern in Thon oder dergleichen nachgebildet werden.

Von der Naturgeschichte wenden wir uns zur Naturlehre. Der Anknüpfungspunkte an diesen Lehrgegenstand gibt es genug; der natürlichste wäre, an einem Steine das Gesetz der Schwere und die dadurch bedingten Erscheinungen in der Natur zu versinnlichen. Wo wir anknüpfen, bleibt sich gleich; nur Das steht fest, daß das Leichtere dem Schwerern vorangehen muß und die Experimente so einfach und ohne alle künstliche Apparate zu bewerkstelligen sein müssen, daß sie von jedem Kinde selbstständig ausgeführt werden können.

Die Besprechung des Feuers und seiner Wirkungen führt auf Wärme und Licht, das letztere auf die Sonne, als das anschaulichste Element des Lichts, und diese führt uns dann in die Himmelskunde hinein. Die Behandlung derselben setzt schon ein reiferes Denken voraus und bietet viel Abstractes dar. Sie deshalb aber ganz dem Gesichtskreise des Kindes zu entziehen, halte ich nicht für räthlich, da sich an die bedeutendsten Erscheinungen des Himmels schon Manches anknüpft, was dem kindlichen Geiste nicht mehr fremd

Digitized by Google

ist. Es ist schwierig, den weiten Himmel in die enge Schulstube herabzuziehen; aber ein Lehrer, der nicht blos mit Worten verdeutlicht, wird es schon zu bewerkstelligen wissen. Zur Noth genügt zum Veranschaulichen die Kreidezeichnung auf der Wandtafel. Trocken darf der Gegenstand aber durchaus nicht behandelt werden. Im Himmel und in seinen Wundern liegt zu viel Erhabenes, als daß sein Zauber durch eine hölzerne „Praxis" vernichtet werden sollte.

Nachdem wir so von der Erde allmälig zum Himmel aufgestiegen sind, wenden wir uns wieder zu ihr zurück, von der Natur zum Menschen, und gehen auf das Treiben und Wirken desselben näher ein. Zuvor ist es aber nothwendig, den Menschen als Einzelwesen zu betrachten. Des Psychologischen wird hier nur insofern gedacht, als es den Anknüpfungspunkt zu dem folgenden Gegenstande bildet. Denn da sich die Psyche in den Thätigkeiten des Menschen äußert, so führt sie uns mittelbar durch dieselben auf die Gewerbskunde. Die zu besprechenden Gewerbsthätigkeiten können nach den Stoffen oder den Bedürfnissen geordnet werden; nur muß darauf Rücksicht genommen werden, daß keine derselben zu viel Künstliches enthalte und darum das Kind verwirre.

So liegt das gegenwärtige Treiben der Menschen dem Kinde vor Augen und die Frage drängt sich natürlich auf: „war es früher auch so wie jetzt, und was schafften die Menschen der Vorzeit?" — Das führt zum Schluß, zur Geschichte. Mancher wird hier einwenden: „Was sollen wir aus der Geschichte den Kindern Anschauliches vorführen? Geschichte kann nur erzählt werden; das Kind hört zu und damit ist die Sache abgethan." — Gut, können wir kein Bild von Dem, was in der Heimat geschehen ist, vorzeigen, so falle die Geschichte weg. Es wird aber gewiß von keinem Nachtheile für die Ausbildung des Kindes sein, wenn wir demselben Das, was seine Vorfahren thaten, in einem lebendigen Wort-Gemälde vor das geistige Auge stellen; zumal die Besprechung des Geschichtlichen den Schluß des Cursus bildet, wo die Denkkraft des Kindes durch das schon Besprochene hinlänglich geschärft worden ist, um leicht Verständliches ohne Bild aufnehmen zu können. Die Anknüpfungspunkte können bei Vorführung einzelner Personen leicht die Denkmale auf dem Friedhofe, bei Besprechung einzelner Thaten Ruinen oder andere, an die Vorzeit erinnernde Örtlichkeiten der Umgegend bilden. Etwas findet sich auch wol in jeder Gegend, woran man ein bedeutungsvolles Ereigniß der Vorzeit knüpfen kann. — Zum Schluß wird die ganze Heimat als Theil des Staates betrachtet und die Stellung derselben zum Fürsten erklärt, wodurch ein zweiter Cursus, die Kunde des Vaterlandes, zweckmäßig eingeleitet wird.

Die unterrichtliche Anordnung des Stoffes der gesammten Anschauungs-Übungen stellt sich demnach folgendermaßen heraus:

Digitized by Google

Weltkunde.	Die Natur.	Die Erde.	1. Ortskunde. 2. Naturgeschichte. 3. Naturlehre.
		Der Himmel.	4. Himmelskunde.
	Der Mensch.	Gegenwart.	5. Menschenkunde. 6. Gewerbskunde.
		Vorzeit.	7. Geschichte.

Uber die Vertheilung dieses Stoffes werden wir bei Gelegenheit der Anzeige eines neuen Buches, welches die Anschauungsübungen in dieser Weise darstellt, das Nöthige bemerken; jetzt betrachten wir die Anschauungsübungen noch als Sprechübungen. Denn obwol das bloße Anschauen schon Gedanken erzeugt, so kann sich doch der Lehrer erst durch das Wort von der Klarheit derselben überzeugen. Also:

II. Die Form. Das Kind soll sprechen lernen; das ist äußerlich die Hauptsache. Dies geschieht aber nicht durch das (zu frühe und dadurch verdummende) Lesenlehren*), sondern durch die Erweckung des Gedankens mittels der Anschauung und der Frage. Die Frage sei so einfach und bestimmt als möglich; dann nur läßt sich das Gleiche von der Antwort erwarten. Das Kind

---

*) Der Plan des Unterrichts muß nicht nach dem häufig verkehrten Plane der Schule, sondern nach dem

Maßstabe des sich entwickelnden Geisteslebens

angelegt werden.

Wie beginnt die Schule? Mit der Fibel und dem Einmaleins. Wie kann man aber in die Stube, wenn die Thür nicht offen ist? Entweder muß man wie ein böser Geist durchs Schlüsselloch, oder mit dem Kopfe die Thür einrennen. Verlangt das aber nicht die Schule, wenn sie alle Begriffe an das todte und tödtende Wort knüpft, wenn sie das Kind mit dem Buche in der Hand in die Welt hinein und zu Gott hinaufschauen läßt? Statt daß man das kleine Fünkchen anbläst und ihm allmälig Brennstoff zuführt, wird es in der Regel so mit Holz überhäuft, daß es oft ganz ausgeht. Lesen, lesen und immer wieder lesen. Die Kinder der Indianer lesen nicht und sind gewiß viel klüger, wenn auch gerade nicht so gelehrt, wie unsere Kinder. Mit unsern Kindern macht man es meist so, als wollte man einen Kurzsichtigen durch Zwangsmaßregeln dahin bringen, daß er gut sehen soll. So lastet zur Zeit noch eine wahre Geistestyrannei auf unsern Kleinen und Verwüstungen werden auf dem Gefilde des geistigen Lebens angerichtet, die der nachfolgende Unterricht schwerlich wieder vergüten kann, und die dem Kinde die ganze Schule verleiden." — — — „Der zu frühe Gebrauch des Buches heißt das Kind taub, blind, stumm und dumm machen. Die Bücher sind für den ordnenden, schaffenden, reflectirenden Verstand und sind optische Gläser. Das Kind wird mit gesunden Augen geboren und braucht dieser Gläser noch nicht, später begehrt es sie von selbst. Wenn das Kind aber auch gesunde Augen hat, so sieht es deshalb noch nicht, und wenn es sehen lernt, so muß es sich zuerst an den nahen Gegenständen üben, dann erst mag es nach den weiten Gegenständen spähen."

Scheinert, die Erziehung ꝛc. 2. Bd. S. 326 ff.

Digitized by Google

verfällt hierbei gewöhnlich in drei Fehler: es kleidet seine Gedanken entweder nur in ein Wort (einen halben Ausdruck), oder es spricht mehr, als nöthig ist, oder es sagt Alles undeutlich. Der letztere Fehler ist ein rein äußerlicher und wird deshalb am leichtesten gehoben werden können. Nichtsdestoweniger ist er ein großes Hinderniß beim Unterrichten, und in des Lehrers eigenem Interesse liegt es schon, ihm mit allen Kräften entgegenzuwirken. Beruht das undeutliche Sprechen auf Angewöhnung, so wird Übung und der entschiedene Wille des Lehrers es bald beseitigen; liegt es an der Blödigkeit des Kindes, so ist es Aufgabe des Lehrers, durch ein zutrauliches, nachsichtsvolles Benehmen das Kind zu sich heranzuziehen und muthig zu machen; liegt der Grund endlich an mangelhafter Ausbildung der Organe, nun, so hilft oft weiter nichts als die Geduld.

Schwieriger ist es, statt des „Zuwenig" oder „Zuviel", was das Kind spricht, die runde, sichere Antwort zu erzielen. Dahin wird es der Lehrer nur durch anhaltendes Üben bringen. Hat das Kind den Gegenstand gesehen, so nennt es ihn. Dann kommen die Merkmale desselben, deren Bezeichnungen dem Kinde gegeben werden müssen, wenn es dieselben noch nicht kennt, und zwar, nachdem es diese Merkmale in ihrer Mannichfaltigkeit an verschiedenen Dingen hat kennen lernen. So wird der einfache Satz gebildet und nach und nach durch neu hinzukommende Bestimmungen erweitert. Um das Gesehene durch das Wort fest einzuprägen und um Abwechselung in den Unterricht zu bringen, wird der Satz erst von Einzelnen vollkommen richtig gesprochen und dann im Chore von Allen oder bankweise wiederholt, wobei besonders auf das richtige, logische Betonen Rücksicht genommen werden muß. Ob es ganz zweckmäßig ist, sich beim Unterrichten der Zeichen zu bedienen, wollen wir dahingestellt sein lassen; jedenfalls erhält der Unterricht dadurch etwas Förmliches und Steifes, das dem Kinde gegenüber leicht in Pedanterei ausarten kann, die auf dieses einen verderblichen Einfluß äußern kann.

Es kommt überhaupt hier ganz auf den Lehrer an, den Unterricht lebendig und für die Kinder interessant zu machen. Wie lernt dies aber der Lehrer? Dadurch, daß er liest, wie es Andere machen? Nimmermehr. Der todte Buchstabe wird ihm kein Leben einhauchen; dies erlangt er nur im Leben selbst. Also lerne er um sich sehen und hören; er blicke hinein in das große Buch der Welt, in die Natur, „das einzige Buch, das auf allen Blättern großen Gehalt darbietet," in das gesellige Leben; er lerne verstehen, was ihm die tägliche Erfahrung predigt; er lasse das Leben zu seinem Nutzen auf sich wirken. Die Stube und der Bücherschrank dienen nur dem abstracten Wissen, dem todten Materialismus; darum hinaus in die bewegte Gegenwart! Dann, indem er anschauen lernt, wird er anschauen lehren können.

Digitized by Google

Literatur.

Der Bücher, die ausſchließlich den Anſchauungs- und Sprechunterricht behandeln, haben wir im vorigen Jahre nur wenig erhalten. Wir machen auf folgende aufmerkſam:

1) Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweiſung und Bildung in der Volksſchule, von Dr. **Dieſterweg.** 4. vermehrte u. verb. Aufl. Bielefeld, Velhagen u. Klaſing. kl. 8. (10½ B. und 7 Tafeln mit Vorübungen zum Schreiben und Rechnen auf 3 Blättern. — ½ Thlr.)

2) Denzel's Entwurf des Anſchauungsunterrichts in katechetiſcher Gedankenfolge; praktiſch ausgeführt von **C. Wrage**, Lehrer an der Wilhelminenſchule in Flensburg. Mit einem Vorwort von **Denzel**, Prälat, Oberſchulrath ꝛc. zu Eßlingen. 5. Aufl. 1. Curſus. Altona, Hammerich. gr. 8. (14 B. ½ Thlr. Das ganze Werk 2 Thlr.)

Beide Bücher ſind zu bekannt, als daß wir ſie noch beſonders zu empfehlen brauchten.

Für den Schüler wie für den Lehrer gleich brauchbar iſt

3) Die Klein-Kinder-Schule. (96 zum Theil lithogr. Blätter.) Nebſt Anleitung zum Unterricht in derſelben. Von **Ad. Schnyder.** Aarau, Sauerländer. kl. 16. (3⅛ B. in verziertem Etui ⅔ Thlr.)

Früher erſchienen als etwas Ausgezeichnetes für den Schüler

4) Bilder zum Anſchauungs-Unterricht für die Jugend. 3 Theile. Eßlingen am Neckar, Schreiber. Fol. Schrbp. In verziert. color. Umſchlag cart. (5⅔ Thlr.)

Sie enthalten auf 90 illuminirten Blättern in Fol. (nebſt 10 B. Text von Schmid, Rector am Pädagogium in Eßlingen) einheimiſche und ausländiſche, nach geographiſchen Rückſichten geordnete Naturgegenſtände.

Schließlich zeigen wir noch das Erſcheinen eines Buches an, in welchem der Verf., auf den oben angeführten Inhalt bauend, auch der Form nach einen praktiſchen Lehrgang zu liefern ſich bemüht hat,

Die Weltkunde als Anſchauungs- und Sprech-Unterricht in der Unterklaſſe. Für Bürger- und Volksſchulen methodiſch bearbeitet von **Carl Nacke.** Leipzig, Einhorn's Verl.-Exp. (Fr. Brandſtetter.)

Über die Vertheilung des Stoffes in demſelben, wodurch es vielleicht an Brauchbarkeit gewonnen hat, theilen wir Folgendes mit:

Dem Anſchaulichſten und deshalb Wichtigſten muß die meiſte Zeit gewidmet werden. Rechnen wir von den 20 Stunden, deren eine Unterklaſſe doch in ſeltenen Fällen wenigere hat, nur 3 Stunden auf den Anſchauungs-Unterricht, ſo vertheilt ſich der ganze Stoff,

Digitized by Google

nach Abzug der Ferien, auf c. 120 Stunden und nach dieſer Annahme iſt das Buch eingerichtet. 26 Stunden fallen auf die Ortskunde, 37 auf die Naturgeſchichte, 12 auf die Naturlehre, 6 auf die Himmelskunde, 6 auf die Menſchenkunde, 21 auf die Gewerbskunde und 12 auf die Geſchichte. Bei dieſer Eintheilung hat man den Vortheil, daß die Lectionen, in welchen Naturgegenſtände beſprochen werden, in die „ſchöne Jahreszeit" fallen.

Digitized by Google

IV.

Schreiben und Lesen.

Wenn wir von dem Standpunkte aus, auf dem wir in pädagogischer Hinsicht jetzt stehen, zurückblicken in die Vergangenheit und dabei den Weg verfolgen, den das Kind vom ersten Schulbesuche an durch alle Lernstufen hindurch getrieben wurde; so müssen wir gestehen, daß es endlich an der Zeit ist, einen naturgemäßen Lehrgang zu schaffen, einen Lehrgang, der das Kind bei seinem ersten Eintritte in die Schule durch Handhabung eines todten Mechanismus nicht auf die Tortur nimmt, sondern es mit Lust und Liebe zum selbstständigen Schaffen antreibt und dadurch den Geist lebendig macht.

Bisher galt es als Hauptzweck des ersten Unterrichts, das Kind lesen zu lehren. Lesen hieß der Grundstein aller Bildung und das verständigste Kind war das, welches am ehesten lesen lernte. Somit nahm der Lese-Unterricht den ersten Rang unter den Disciplinen der Volksschule ein und der Lehrer, der es mit seinen sechs- bis achtjährigen Schülern dahin brachte, daß sie, wie man es nannte, mechanisch richtig lesen konnten, galt für einen tüchtigen Praktiker. Das Schreiben hielt man auf dieser Stufe für eine große Nebensache. „Wenn nur das Kind erst lesen kann," hieß es, „das Schreiben findet sich wol von selbst, und wenn das Kind auch nicht zu der gehörigen Fertigkeit darin gelangt, der Schaden ist beiweitem nicht so groß, als wenn es nicht ordentlich lesen könnte." So blieb man nach wie vor in dem alten Schlendrian, das Kind lernte zuerst lesen, dann schreiben; daß es auch sprechen lernen müßte, daran dachte man nicht, oder vielmehr, man konnte sich gar nicht denken, daß ein fünf- oder sechsjähriges Kind erst noch nöthig habe, sprechen zu lernen. Was war die Folge von dieser Unkenntniß des Verhältnisses beider Disciplinen zueinander? Das Kind lernte weder gut lesen, noch gut schreiben; d. h. es that Beides ohne Bewußtsein, ohne sich eine innere Rechenschaft von seiner Arbeit abgelegt zu haben. Und nun denke man sich die ungeheuern geistlosen Anstrengungen,

Digitized by Google

denen das Kind unterworfen wurde, blos, um unzusammenhängende Buchstaben und sinnlose Silben ins Gedächtniß zu prägen. Das Kind kommt in die Schule mit seiner ganzen frischen, immer auf das Anschauen gerichteten Lebenskraft, um etwas zu lernen. Es ist durchaus noch nicht gewöhnt, seine Aufmerksamkeit auf einen Punkt zu richten; es kommt vom Spiel, es hat Dies oder Das gesehen, Dieses oder Jenes gehört; es hat sich nie lange mit einem Gegenstande beschäftigt, es will Veränderung. Dabei ist es schüchtern und blöde und — es ist leider nur zu wahr — sein Gedanke an die Schule verbindet sich unwillkürlich mit dem Gedanken an die Ruthe. Das Erste, was nun der Lehrer mit diesem Kinde vornimmt, ist, daß er es vor die Lesemaschine (!) stellt, ihm ein wunderlich geformtes Bild zeigt, das auch durchaus keine Ähnlichkeit mit einem Hause, einem Vogel, einer Puppe oder sonst einem Gegenstande hat, der dem Kinde bisher in seiner Umgebung vorgekommen ist, und nun dem erstaunten Schüler die überraschende Mittheilung macht, daß dieses Bild ein Ah sei. Das Kind spricht es wacker nach; aber daß es etwas dabei denken sollte, fällt ihm nicht ein; der Lehrer denkt sich ja selbst nichts dabei *). Erwägen wir nur redlich die ganze Procedur. Der Buchstabe ist dem Kinde ein Bild; mit dem Bilde verknüpft sich ihm die Vorstellung von etwas Wirklichem, das es schon irgendwo gesehen hat, von einer Sache oder einem lebenden Wesen. Wo aber findet es nun das sachliche Original des Buchstabenbildes? Nirgend, und somit ist es um das Interesse des Kindes an dem Unterrichte geschehen. Die Buchstaben langweilen es, weil es ihre Bedeutung nicht versteht, es wird gedankenlos, vergißt das Eingeprägte und nun

*) „Was hast du denn, lieber Lehrer, bei: ba, be, bi, bo, bu dir zeither gedacht? — Du antwortest: „Nichts; denn dabei kann man sich nichts denken." — J, du träger Lehrer, warum denn nicht? — Bei „ba" konntest du denken: Das ist ein Theil von dem Worte „baden". „Das Baden ist der Gesundheit zuträglich," ist ein Urtheil, also konntest du bei ba denken: Das Baden ist der Gesundheit zuträglich. Bei be konntest du denken: „Beten bringt Segen;" bei bi: „In der Bibel spricht Gott zu uns;" bei bo: „Guter Boden trägt reichlich;" bei bu: „Spare deine Buße nicht, bis du krank wirst." Schon bei a kannst du dir etwas denken, wenn du willst. Denn a ist ein Theil der Sylbe Ab; Ab ein Theil des Wortes Adler; Adler ein Theil des Satzes: Wo Aas ist, da sammeln sich die Adler. A ist nun eben so gut ein Theil dieses Satzes wie Adler. Warum soll nun das Kind sich bei Adler ein vollständiges Urtheil bilden, da du es bei Ab und A nicht thust! Auch bildet a in Wörtern, wie Adam, Ameise, Ahorn für sich eine Sylbe. Wie leicht konntest du bei a an den Satz denken: Adam war der erste Mensch? Du verlangst offenbar von dem Kinde etwas, was du in einem sehr verwandten Falle selbst nicht thust. Darum täusche dich nur nicht mit der Hoffnung, das Kind werde bei vorgelegten Satztheilen sich immer ganze Sätze denken. Es thut dies gewiß nicht, treibt also etwas, wobei es sich nichts denkt, also etwas Gedankenloses."

Saat und Erndte auf dem Gebiete des Volksschulwesens im Preuß. Regierungsbez. Erfurt. Von J. H. Schöne, Pfarrer.

Digitized by Google

braucht nur noch die Strafe des Lehrers hinzuzukommen, um ihm die Schule als etwas Verhaßtes ganz zu verleiden.

Daß da die Fortschritte von keiner großen Bedeutung sein können, leuchtet ein. Dann liegt aber noch ein bedeutendes Hinderniß am Fortschreiten in der Unkenntniß der Büchersprache. Satzstellungen und Satzverbindungen, wie sie das Kind auf einer spätern Stufe lesen lernen soll, sind ihm vielleicht in seinem ganzen Leben noch nicht vorgekommen; ja in den meisten Gegenden Deutschlands kennt das Kind selbst sehr viele Wörter im Buche nicht, weil es im älterlichen Hause gewohnt gewesen ist, die Begriffe, welche jene Wörter versinnlichen, durch ganz andere auszudrücken. Man denke nur an die verschiedenen Mundarten, an die Provinzialismen! Ja, es ist durchaus naturwidrig, das Kind *lesen* lehren zu wollen, ehe es die Büchersprache reden kann.

Man wird einwenden: „unsere Kinder haben bisher lesen gelernt (?), was wollen wir weiter? Sie haben schreiben gelernt, gut. Wenn der Lehrer nur aus seinem Unterrichte alles Mechanische zu verbannen versteht und sich an eine *bildende* Methode hält, so bleibt es sich ganz gleich, ob er das Kind auf diese oder jene Manier zum Ziele führt; Hauptsache ist immer, daß das Ziel *erreicht* werde."

Mit dem Erreichen dieses Zieles hat es nun immer noch so seine eigene Bewandtniß (man übersehe das eingeschlossene Fragezeichen im vorigen Satze nicht), aber was die Manieren, besser *Methoden* *) anlangt, so sind wir der Meinung, daß es nur *eine* bildende geben kann, weil es nur eine *naturgemäße* gibt. Beleuchten wir darum diese *Methoden* etwas näher.

1) Die Buchstabir-Methode. Sie besteht in nichts Weiterem als in einem Bekanntmachen der Zeichen, die ein ganzes Wort formiren, ohne Einsicht für das Kind, warum diese Zeichen zusammengenommen so und nicht anders ausgesprochen werden müssen; denn jeder Buchstabe hat seine eigenthümliche Benennung, seinen *Namen*. Die Kinder lernen die Namen aller Buchstaben kennen und daran knüpft sich das Syllabiren, indem die Vocale mit allen Consonanten einfach zusammengestellt und diese Verbindungen ausgesprochen und geübt werden. Diese Methode wurde in Einzelheiten wieder auf verschiedene Weise betrieben. Wir betrachten davon

a) die *Pestalozzi'sche* Leselehrart. Der unsterbliche Meister schildert sie uns selbst in seinen „*Bekenntnissen*", so, wie er sie zuerst in *Stanz* (1798) anwendete: „Ich machte sie auswendig buchstabiren, ehe sie das *ABC* kannten, und die ganze Stube konnte die schwersten Wörter auswendig buchstabiren, ohne noch einen Buchstaben zu kennen. Man denke sich den Grad der

*) *Manier* ist die *individuelle* Anwendung irgend einer *Methode*, diese ein planmäßiges, nach *allgemeinen* Grundsätzen geregeltes Verfahren. Methode ist der übergeordnete Begriff.

Digitized by Google

Fassungskraft, den dieses bei solchen Kindern voraussetzt. Ich folgte im Anfang bei den Worten, die ich sie also buchstabiren lehrte, Gedicke's Leseübung. Später aber fand ich für die allgemeine und erste Übung der Kräfte noch weit zuträglicher, das ganze Alphabet fünffach nach allen Vocalen zusammenzusetzen, und die Kinder also die einfache Übung aller Sylben vollkommen auswendig zu lehren. Alle Consonanten laufen durch alle Vocale vorwärts und rückwärts: ab, ba, ec, ce, di, id, fo, of, gu, ug u. s. w. Dann verfolgte ich die Methode mit drei Buchstaben: bud, dub, bic, cib, fag, gaf, goh, hog u. s. w." — — „Man würde es kaum vermuthen, wie leicht und wie richtig die Kinder lesen lernen, wenn sie die Urfügungen des Lesens ihrem Gedächtnisse allgemein eingeprägt haben, und ihre Organe zur leichten Aussprechung derselben gewohnt sind. Sie müssen dann auf dem Papiere die doppelten, dreifachen und vierfachen Buchstabenreihen, wie sie zusammenstehen, nicht mehr buchstabiren, sondern dieselben auf einmal ins Auge fassen und aussprechen. Aber ich zeigte ihnen jede Reihenfolge erst dann auf dem Papiere, wenn sie dieselben vollständig auswendig buchstabiren konnten; und zwar zuerst geschrieben, dann hernach gedruckt, weil mit den Übungen, schreiben zu lernen, eine Art Repetition des Buchstabirens verbunden werden kann, die von doppeltem Nutzen ist." *).

b) Die Bell- und Lancaster'sche Leselehrart. Sie unterscheidet sich dadurch von dem gewöhnlichen Buchstabiren, daß der Schüler die Figuren der Druckbuchstaben mit dem Finger in feinem Sande, mit dem die Tische bestreut sind, nachbilden muß. Pöhlmann hat stark gegen diese Methode geeifert; indessen hat sie gar Manches für sich.

2) Die Lautir-Methode. Es ist nun wol ziemlich allgemein anerkannt, daß diese der Buchstabir-Methode beiweitem vorzuziehen ist. Ihre Vorzüge liegen offen da; denn

1) sie geht vom Bezeichneten zum Zeichen, ist also naturgemäß;
2) sie bildet die Grundlage des ganzen übrigen Sprach-Unterrichts;
3) sie gewährt dem Kinde eine klare Einsicht in die Art und Weise, wie etwas Gesprochenes geschrieben wird, arbeitet also wesentlich mit der Orthographie vor; dabei
4) übt sie die Sprachorgane ganz vorzüglich und, wenn wir wollen,
5) sie lehrt das Kind schnell lesen.

Auch in der Behandlung dieser Methode haben sich wieder merkliche Unterschiede geltend gemacht.

---

*) Sehe Keiner mit Geringschätzung auf diese Idee. Sie war dazumal neu, sie war ein Fortschritt. Pestalozzi suchte nach dem Bessern; thue Jeder dasselbe, ein Bestes gibt es nicht und darf es nicht geben.

Digitized by Google

a) Die Olivier'sche Methode. Sie ist die rein wissenschaftliche, indem sie „die Sprache als Lautwesen philosophisch richtig begründet, die feinsten Nüancen derselben bemerklich macht. Sie bringt das Kind alle Tage zwar langsam, aber sicher und bestimmt um einen Schritt weiter". Den Vorzug vor ihr verdient jedoch
b) die Stephani'sche Methode, weil sie am leichtesten ausführbar ist und bei aller Einfachheit doch schnell zum Ziele führt. Sie unterscheidet sich namentlich dadurch von andern, daß sie beim Lesen Ton, Namen (mit Bewußtsein) und Zeichen gibt.
c) Die Krug'sche Methode. Während Stephani sich begnügte, jedem Buchstaben einen eigenen Laut, der nur mit dem Vocale ausgesprochen, recht vernehmbar wurde, beizulegen, classificirte Krug die Mitlauter nach den Sprachwerkzeugen, die bei der Aussprache eines jeden thätig waren, und benannte sie danach. Z. B. b = sanfter Lippenschluß, p = harter Lippenschluß, r = Schnurrlaut.
d) Die Pöhlmann'sche Methode. Diese lehrt die Kinder, nachdem sie die einfachen und zusammengesetzten Grundlaute kennen gelernt haben, nicht die Laute der Mitlaute, sondern sagt ihnen nur, wie diese mit den beigefügten Grundlauten ausgesprochen werden. Somit kommt das Kind nicht eigentlich zum klaren Bewußtsein der Mitlaute.

3) Die Jacotot'sche Methode*). Sie gründet sich auf die pädagogischen Grundprincipien ihres Schöpfers: „Alle Menschen haben gleichen Verstand," und: „Alles ist in Allem." Die erste Ansicht ist weder neu, noch sattsam bewiesen und die letzte pantheistischer Natur, wonach Jeder ihren Werth beurtheilen mag. Die Methodik seines Unterrichts im Allgemeinen geht darauf aus, den Geist in beständige Thätigkeit zu setzen, den Willen über die materielle Trägheit Herr werden zu lassen. Das vorzüglichste Mittel dazu findet Jacotot in Stärkung des Gedächtnisses. Erst wenn dasselbe so Meister der verschiedenen Kenntnisse ist, daß der Mensch sie sein Eigenthum nennen kann, ist der Verstand ermächtigt, die Stoffe gehörig zu verarbeiten. Im Besondern läßt Jacotot beim Lese-Unterricht weder lautiren noch buchstabiren, sondern er liest einen Satz vor und läßt denselben so lange nachsprechen, bis ihn die Kinder aus dem Gedächtnisse hersagen können. Dann nimmt er das erste Wort vor, läßt es in die einzelnen Sylben und diese in die einzelnen Buchstaben zerlegen und betrachtet so Wort für Wort, bis der Satz in seinen Bestandtheilen fest eingeprägt ist. So geht es fort, bis die Erzählung

*) Jacotot ward zu Dijon in Frankreich geboren. In der polytechnischen Schule zu Paris gebildet, wurde er zuerst Advocat, dann Professor der Humanitätswissenschaften, Capitain der Artillerie, Secretair im Kriegsministerium, Substitut des Directors der polytechnischen Schule, Prof. der Sprachen und Mathematik, und lebt jetzt als Prof. der französischen Sprache und Literatur in Löwen.

Digitized by Google

oder dergl. zu Ende ist. Dies Verfahren ist vielseitig getadelt worden; trotzdem muß man Jacotot den Ruhm lassen, daß er seine Schüler in der stetesten geistigen Thätigkeit erhält, sie immer beschäftigt. Freilich läßt sich dagegen einwenden, daß eine solche Methode zuletzt Monotonie erzeugen und den Geist seiner Lebendigkeit berauben muß. Die Methode ist vielfach versucht und leicht ausführbar gefunden worden. Wohl! wir können sie nicht in Schutz nehmen; wir haben des Maschinenmäßigen so schon genug *).

Alle diese Methoden, wie wir sie jetzt in Kürze besprochen haben (mit Ausnahme der Pestalozzi'schen), stimmen darin überein, daß beim Beginn des Schul-Unterrichts das Lesen das Erste, die Hauptsache sein müsse. Das Schreiben wird entweder gleichzeitig, aber doch erst als Folge des Lesens getrieben, und zwar wieder in ein und derselben Lection oder ganz voneinander gesondert, — oder es folgt erst als Nebensache, wenn das Kind bereits eine gewisse Lesefertigkeit erworben hat.

Und wie wurde nun das Schreiben bisher betrieben?

Gerade so gedankenlos wie das Lesen. Es gibt viele Schüler, welche eine ausgezeichnet schöne „Hand" schreiben, und wenn man sie nach dem Lesen fragt, so sieht es erbärmlich schlecht aus. Worin liegt der Grund? Einzig und allein in der falschen Behandlung des Schreib-Unterrichts. Da werden die Kinder zuerst angehalten, die Buchstabenformen nachzumalen, eine heillose Arbeit für den Lehrer wie für den Schüler, und ohne den geringsten formalen Werth für das Kind. Schreiber Dieses kann selbst noch einige Bogen aus seiner Schulzeit aufweisen, geschmückt mit unzähligen H's und P's, die ihm nie recht in die Hand wollten, und er erinnert sich noch recht wohl des geheimen Grauens beim Anblicke einer Vorschrift mit diesen unbarmherzigen Hieroglyphen. Endlich sitzen die Buchstaben fest und nun geht es ebenso an die Sylben und Wörter, an welche sich zuletzt Sätze anschließen, ein-, zwei- und dreizeilige, wie es die Vorschrift bietet. In vielen Schulen sind zwar die Vorlegeblätter verschwunden und der Lehrer schreibt die Vorschrift an die Wandtafel, aber auch in diesem Falle hat das Kind doch weiter nichts zu thun,

*) Denen, welche diese Methode gründlich kennen lernen wollen, empfehlen wir folgende Schriften:

1. Jacotot's Lehrmethode des Universal-Unterrichts, übersetzt und mit Erläuterungen versehen von Dr. **W. Braubach**. Marburg, 1830.
2. Joseph Jacotot's Universal-Unterricht, nach dessen Schriften und nach eigener Anschauung ꝛc. Von Dr. **J. A. G. Hoffmann**, Prof. in Jena. Jena, bei Gröker, 1835. (22½ Sgr.)
3. Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacotot-Schule ꝛc., von **B. Lützelberger**. Altenburg, Gleich, 1837. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Digitized by Google

Jahre lang zu thun, als die vorgemalten Formen nachzumalen. Wie mechanisch! wie geistlos! Im besten Falle macht der Lehrer auf die Gedanken aufmerksam, welche in der Vorschrift liegen; aber was thut er während der Zeit, in welcher das Vorgeschriebene noch keine Gedanken enthält? Und nun: haben die Kinder auch wirklich eine schöne Handschrift erlangt, es kommen immer Fälle vor, daß einige unter ihnen das Geschriebene nicht zu lesen im Stande sind. Der Grund davon liegt in der Gedankenlosigkeit, mit welcher die Vorschrift copirt wird; zum Lesen gehören aber Gedanken*) und diese können nicht aus der Vorschrift kommen, sondern müssen sich in der Seele des Kindes selbst entwickeln. Der Lehrer verhindert das Denken oft in vielen Fällen selbst; denn wenn er den Schüler fortwährend erinnert, immer auf die Vorschrift zu sehen, ja jeden einzelnen Buchstaben genau nachzubilden, ja nicht aus dem Kopfe zu schreiben; so folgt von selbst, daß das Kind eben nichts weiter erzielen wird als möglichst treue Nachbildung der äußern Form, unbekümmert um den Sinn Dessen, was es schreibt, mit Einem Worte: es schreibt nicht aus sich heraus. Schreiben ist aber der Bedeutung nach analog mit Sprechen; wie dieses den Ausdruck der Gedanken durch Worte bezeichnet, so heißt jenes nichts Anderes, als seine Gedanken durch Schriftzüge ausdrücken.

Aus diesem Allen folgt nun hinlänglich, daß das Schreiben zum Lesen in keinem richtigen Verhältnisse stand, daß ihm eine wirksamere Stellung gegeben und das Mechanische in demselben so viel als möglich beseitigt werden mußte.

Wir dürfen nie außer Augen lassen, daß der Unterricht naturgemäß sein soll. Mit dem Lesen zu beginnen, ist aber unnatürlich, das zeigt uns der Bildungsgang des Menschengeschlechts. Zuerst wurden die Gedanken nur durch die Sprache ausgedrückt; dann fühlte man das Bedürfniß, diesen Gedanken, die durch die Rede größtentheils verloren gingen, eine bleibende Form zu geben, und so entstand das Schreiben und in dessen Folge, also nicht umgekehrt, das Lesen. Erst mit der Erfindung der Buchdruckerkunst entstand das Lesen der Druckschrift, also ganz zuletzt, nachdem bereits ohne dasselbe viele Tausende eine hohe Stufe der Bildung erreicht hatten. Es liegt also zu Tage, daß eine gediegene Bildung ohne Lesen (in dem Sinne, wie es gewöhnlich genommen wird) ganz gut zu erzielen ist; unmöglich aber ist dies ohne das Sprechen, sei es in Worten oder in Schriftzeichen.

Darum ist es allein naturgemäß, den Unterricht mit dem **Sprechen** zu beginnen und an dieses das **Schreiben** anzuknüpfen, worauf dann das **Lesen** als nothwendige Folge sich von selbst ergibt; denn wer es überhaupt

*) „Lesen heißt Denken." Diesterweg.

Digitized by Google

versteht, seine Gedanken niederzuschreiben, der wird diese dann auch lesen können.

Das Verdienst, uns Deutsche auf diese einfachste, leichteste und sicherste Methode aufmerksam gemacht zu haben, gebührt vorzugsweise Graser *). Wir sagen: aufmerksam gemacht zu haben; denn ursprünglich ist sie die Erfindung des Franzosen de Launey, und bereits über hundert Jahre alt. Es ging damit wie mit so mancher andern Erfindung, z. B. der Anwendung der Dampfkraft auf Maschinen; die Zeit und die Menschen waren noch nicht reif genug zur Einsicht in etwas einfach Großes, dessen Werth nicht gleich auf der Hand lag; an etwas Unvernünftiges sie glauben machen, ging viel leichter.

Die erste Veranlassung zur Erfindung der Schreiblese-Methode gab eine, von P. de Launey im Jahre 1719 zu Paris herausgegebene Schrift: „Méthode ou Art d'apprendre à lire le français et le latin." Der Sohn des Verfassers verbesserte seines Vaters Lautirmethode und fügte die Schreiblese-Methode bei, doch so, daß diese jene begründete. Im Jahre 1741 erschien das Werk: „Méthode pour apprendre à lire le français et le latin, par un système si aisé et si naturel, qu'on y fait plus de progrès en trois mois qu'en trois ans par la méthode ancienne et ordinaire." In der Vorrede sagt der Verfasser: „Dieses Büchelchen ist freilich nur für Kinder geschrieben, aber darum auch für alle übrigen Menschen von Wichtigkeit: es ist nur ein Elementarbuch, dennoch soll es die Grundlage der Erziehung werden und ich spreche mit Hieronymus: Man muß auch die scheinbar kleinen Dinge nicht verachten, denn ohne sie kann man nicht Herr großer werden." Dann fährt er unten weiter fort: „Es ist höchst wichtig und ich rathe es Allen an, welche ihre Kinder nach dieser Methode unterrichten wollen, daß sie ihnen, sobald sie zu lesen anfangen, die Feder in die Hand geben. Es ist gut, sie alle ihre Lectionen nach dem Maße, wie sie dieselben verstanden haben, auch aufschreiben zu lassen; denn so lernen sie schreiben und lesen zu gleicher Zeit."

Die neue Methode (Scriptolégie ou Ecriture-lecture) wurde bekannt; man sah das Naturgemäße ihres Ganges ein; aber thatsächlich wagte sich selten Einer an sie heran; es war etwas Neues und das Alte hatte in jener Zeit eine noch zu bindende Kraft. So ging die Methode allmälig wieder schlafen und erst ein Deutscher unter-

*) 1. Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung zur festern Begründung der Unterrichtswissenschaft, von Dr. G. B. Graser. Zwei Theile. 3. Aufl. Bayreuth, Grau. 1830. (2 Thlr.)

2. Elementarschule fürs Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts, in der Grundlage, in der Steigerung und in der Vollendung. 1839—41. 3 Bände. Hof u. Wunsiedel, Grau. (6 Thlr. 7½ Sgr.)

Digitized by Google

nahm das Werk, ſie in unſern Schulen anzuwenden. Die Reſultate waren glänzend: in Graſer's Schule kamen Kinder von 5 bis 6 Jahren nach einjährigem Schulbeſuche ſo weit, dictirte Sätze ohne bedeutende Verſtöße gegen die Orthographie niederzuſchreiben und ſie dann zu leſen. Man ſtaunte über den Fortſchritt; die Vortheile dieſer Methode vor jeder andern waren zu auffällig, als daß man ſie nicht hätte mit Freuden einführen ſollen. Der anfängliche Widerwille gegen das Neue ſchwand und mit ihm der frühere, theilweiſe ganz verkehrte Lehrgang durch Anwendung der Graſer'ſchen Methode.

Wir wollen das Weſen und die Einrichtung derſelben (der amerikaniſchen Takſchreib-Methode, wie man ſie auch nennt), wie ſie **jetzt** von den Meiſten angewendet wird, durch die ganze Schulzeit verfolgen. Zu dem Ende vertheilen wir den Unterricht in drei Klaſſen und betrachten zuerſt das Verfahren in der Unter-, dann in der Mittel- und Oberklaſſe.

Unterklaſſe.

Das Ziel derſelben iſt: Fertigkeit im orthographiſch richtigen und ſchönen Aufſchreiben dictirter oder ſelbſtgebildeter, einfacher Sätze, ſowie im mechaniſchen Leſen der Druckſchrift. Der Schüler ſoll unterrichtsfähig gemacht werden.

Um dies Ziel zu erreichen, muß der Unterricht naturgemäß vom Sprechen zum Schreiben und von dieſem zum Leſen übergehen, jedoch ſo, daß eins das andere vorbereitet, keins das andere ausſchließt. Um eine klarere Überſicht zu gewinnen, theilen wir demnach den Unterricht auf dieſer Stufe in drei verſchiedene Abtheilungen, von denen in der erſten das Sprechen, in der zweiten das Schreiben und in der dritten das Leſen der Druckſchrift vorherrſchend iſt.

1) Das Sprechen.

A. Die Sprache iſt die Grundlage alles Unterrichts. Daraus wollen wir nicht folgern, daß es die Schüler der Unterklaſſe zu einem grammatikaliſchen Verſtändniſſe der Sprache bringen ſollen; — das Kind urtheilt und ſchließt richtig, ohne etwas von Logik zu verſtehen, es wird richtig ſprechen lernen ohne Kenntniß der Grammatik, wenn es nur in den Sprachformen geübt wird und verſtehen lernt, dieſe mit Beſtimmtheit voneinander zu unterſcheiden. Es kann natürlich hier nur von der Bücherſprache die Rede ſein, da nur durch dieſe das Kind unterrichtsfähig gemacht wird. Dieſe zu verſtehen, dieſe zunächſt ſprechen zu lernen, das iſt die erſte Aufgabe des Unterrichts, und keine leichte. Denn der Lehrer ſoll das Kind nicht unwillkürlich, durch bloßes Vorſprechen, wie im älterlichen Hauſe, ſprechen lehren; — er ſoll ſeinen Unterricht nach

Digitized by Google

einem stufenmäßigen, auf die Gesetze der Sprache basirten Gange einrichten; er soll nach Grundsätzen verfahren, und wie er selbst von Dem, was er thut, ein klares Bewußtsein haben muß, so soll es das Kind ebenfalls von Dem, was es lernt. Wie dies geschehe, sagt uns Graßmann *): „Das Kind lernt sprechen — es macht die Rede selbst zum Gegenstande seiner nähern Betrachtung und faßt sie zunächst nur als ein Hörbares nach seinem Schalle und Klange auf — es zerlegt das Zusammengesetzte in seine Theile und diese Theile in kleinere Theile, so lange eine solche Zerlegung stattfinden kann, und gelangt so zur Bekanntschaft mit allen Grundbestandtheilen der hörbaren Rede."

In den meisten Schulen, besonders auf dem Lande, hält es anfangs sehr schwer, die Kinder dahin zu bringen, daß sie den Lehrer verstehen lernen; hat doch der Lehrer oft selbst seine große Noth, die Sprache der Kinder, wenigstens einzelne Ausdrücke, zu verstehen. Dem kann also nur ein anhaltendes Vor- und Nachsprechen abhelfen. Allmälig, wenn das Kind sich in die neue Sprache finden lernt, beginnt das nähere Beschauen des Vorgesprochenen in einzelnen einfachen Sätzen. Bald wird es herausfinden, daß der Satz aus mehren Wörtern besteht, diese wieder aus mehren Lauten zusammengesetzt sind; es kommt zum Bewußtsein der Sprache, die Sprache wird sein Eigenthum. Mit dem Zergliedern allein ist es aber noch nicht abgethan; eine Nothwendigkeit ist zugleich das genaue, reine, streng articulirte, das schöne Sprechen. Darum müssen die einzelnen Übungen, stufenmäßig fortschreitend, so lange andauern, bis der Schüler seiner Sprache mächtig ist, mit Gewandtheit sprechen kann. Damit ist die erste (Unter-) Stufe im Sprechen, die es nur mit Sprechübungen ohne Rücksicht auf die Sprachformen zu thun hat, beendet. Sie bereitet vor auf die zweite, in welcher die Satzform den Lehrgang bestimmt.

Der Schüler soll nun einsehen lernen, daß sich die Gedanken in verschiedenen Sprechformen ausprägen lassen, und darum soll er zu dem Ziele hingeführt werden, eigene Gedanken in den verschiedenen Satzformen auszudrücken. Zunächst muß er diese Formen in Beispielen kennen lernen. Der Lehrer beginnt mit dem einfachen nackten Satze, geht dann zu dem auf verschiedene Weise erweiterten

*) S. die Abhandlung „Über die naturgemäße Behandlung des Sprach-Unterrichts in Volksschulen und über dessen Zusammenhang mit den andern Lehrgegenständen der Volksschule" in dem Werke:

Anleitung zu Denk- und Sprech-Übungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprach-Unterricht in Volksschulen, von F. H. G. Graßmann. Mit 3 Kupfertafeln. 2. Aufl. Berlin, 1834, bei Reimer. 8. 406 S. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Ein Meisterwerk!

Digitized by Google

einfachen Satze über und endet mit dem zusammengezogenen, wobei es auf den Standpunkt der Kinder im Allgemeinen ankommt, ob er schon früher schließen kann, oder noch weiter gehen will. Das Letztere halten wir jedoch für nicht rathsam, weil in der Mittelklasse noch Zeit genug für den fernern Sprach-Unterricht übrig bleibt. Kennt nun der Schüler die verschiedenen Satzformen, so muß er sie auch unterscheiden lernen, und dann erst, wenn er dies vollständig versteht, werde er angehalten, selbstthätig Sätze zu bilden. Daß dieses Dreifache nicht nach-, sondern ineinander geschehe, brauchen wir wol nicht noch zu erwähnen.

Was nun die Wahl der Beispiele anlangt, so muß der Lehrer dabei den Anschauungskreis der Kinder berücksichtigen und alles nicht in denselben hinein Gehörige durchaus fern halten. Wir haben unsere Ansicht darüber schon in dem Aufsatze über „Anschauen und Sprechen" mitgetheilt und fügen nur noch hinzu, daß es hier weniger auf das Was als auf das Wie ankommt.

B. Diese Stufe des Elementar-Unterrichts, in welcher das Sprechen vorherrschend sein muß, hat aber zugleich noch den Nebenzweck, den Schüler für die nächste Stufe, die es hauptsächlich mit dem Schreiben zu thun hat, vorzubereiten. Er soll deshalb nicht blos die Lautbildung, sondern auch die Buchstabenbildung kennen lernen. Beides geht Hand in Hand. „Durch die Nothwendigkeit, dem Gedächtnisse zur richtigen Übersicht und Anordnung der Sprachtöne zu Hülfe zu kommen, fühlt es (das Kind) sich veranlaßt, sichtbare Zeichen dafür aufzustellen — es arbeitet mit diesen Zeichen selbstthätig fort, indem es sie in eben derjenigen Aufeinanderfolge verbindet, wie die einfachen Sprachtöne in der hörbaren Rede verbunden sind — es stellt dadurch sichtbar dar, was es selbst gesprochen hat, oder was ihm von Andern vorgesprochen ist." *) Beim Schreiben kann man natürlich nicht mit dem Satze anfangen. Wie ein Buchstabe aus dem andern entsteht, so muß auch der Unterricht diese Folge berücksichtigen und deshalb genetisch getrieben werden. Dessenungeachtet darf er, weil er mehr das Äußere betrifft, nicht in todten Mechanismus ausarten; vielmehr muß er das Geschriebene stets dem Kinde in Verbindung mit dem Gedachten zeigen und das Kind darf nichts schreiben, ohne daß es ihm zum deutlichen Bewußtsein werde, wie das Geschriebene einen Theil irgend eines Wortes oder Satzes ausmache. Es soll den Buchstaben nicht allein um seiner Form willen machen, sondern um in demselben die Bezeichnung eines ihm schon bekannten Lautes zu haben.

Das Erste, worauf der Schüler zu sehen hat, ist allerdings die Form des Buchstaben. Hat es diese begriffen, so folgt die Übung desselben nach dem Takte. Man hat Manches dagegen ein-

*) Graßmann, Anleitung zu Denk- und Sprechübungen.

Digitized by Google

gewendet und behauptet, daß auf dieser Stufe die Anwendung des Taktirens noch unnütz und zeitraubend sei; indessen hat die Erfahrung gelehrt, daß Dem nicht so ist und daß namentlich das Regelmäßige des Verfahrens einen großen Einfluß auf die ganze erste Bildung des Schülers ausübt. Wir meinen, daß man Alles von Grund aus treiben müsse; alles Halbe taugt nichts. Ein besonderer Vorzug des Taktirens vor der gewöhnlichen Schreibweise, der namentlich in der Unterklasse scharf hervortritt, besteht aber darin, daß alle Schüler, auch die trägsten, gezwungen werden, mit dem Ganzen fortzuschreiten. Dabei kann der Lehrer nie in Ungewißheit über den wahren Standpunkt seiner Klasse sein und das unangenehme Geschäft, schwache Nachzügler zu einer besondern hindernden Abtheilung zu formiren, wird ihm abgenommen. Alle Schüler haben beim Beginn der Schule den gleichen Standpunkt; zu Ende derselben müssen sie das gleiche Ziel erreicht haben, müssen Alle einen Schritt vorwärts gekommen sein. Das ist ein sicheres Fördern; wenn es aber diese Sicherheit behalten soll, so muß die Eintheilung der Zeit bei allen Schülern dieselbe sein, und das ist sie, wenn regelmäßig taktirt wird. Und dann die Beaufsichtigung und Leitung des Schülers bei jedem Schritte! Während nach der alten Methode jeder Schüler sich selbst überlassen blieb, so ist er bei der Taktschreib-Methode stets an das Gesetz gebunden, das für Alle gilt; er thut nichts, von dem er nicht weiß, daß er es in Gemeinschaft mit seinen Mitschülern thut.

Das Verfahren selbst ist einfach. Zuerst werden, um das Kind an den geregelten Gebrauch des Armes und der Hand zu gewöhnen, einige Vorübungen gemacht. Sie bestehen in großen, scharf in die Augen fallenden geraden oder gebogenen Linien, die der Lehrer an die Wandtafel zeichnet und genau erklärt. Dann beginnt das Üben der Kinder. Bei „eins" wird nach oben gestrichen, bei „zwei" nach unten. Ist durch diese Übungen die richtige Haltung des Armes und der Hand erzielt, so kommt die Reihe an die Buchstaben, wobei es gleichgültig ist, ob mit den deutschen oder den lateinischen Schriftformen begonnen wird. Bei einem Haarstrich zählt der Lehrer „eins", bei einem Grundstrich „zwei", und zwar Letzteres mit stark betonter Stimme, um anzudeuten, daß das Kind einen stärkern Druck anzuwenden hat. Das Üben des Buchstaben darf aber nicht eher vorgenommen werden, als bis derselbe in allen seinen Formen besprochen und so genau von dem Kinde aufgefaßt worden ist, daß es ihn aus seinen Gedanken heraus bilden kann. Durch das Verständniß des Buchstaben wird dieser zugleich des Kindes geistiges Eigenthum und es wird ihn nun so oft aus sich heraus schaffen können, als es nur will. Sobald mehre Buchstaben gelernt sind, werden Wörter gebildet, die aber, als Theile eines gegebenen Satzes, Bedeutung haben müssen. Da auf dieser Stufe der Unterklasse das Schreiben nur als vorbereitend angesehen werden kann, so genügt es, wenn die Kinder alle kleinen Buchstaben allein und in Verbindung zu Wör-

Digitized by Google

tern (als Satztheilen) schreiben gelernt haben. Anfangs geht es natürlich langsam, der Erfolge sind nur noch geringe; aber auf der nächsten Stufe wird der Fortschritt schon merklicher, zumal auf dieser das Schreiben die Hauptsache bildet.

2) Das Schreiben.

A. Der Unterricht auf der ersten Stufe hatte es als Hauptsache mit dem Sprechen zu thun und brachte den Schüler dahin, eigene Gedanken durch die verschiedenen Sprechformen ausdrücken zu lernen. Jetzt werden diese Sprechformen geschrieben. Daraus geht hervor, daß der Unterricht hier ganz derselbe sein muß wie dort, wenn er stufenmäßig geordnet weiter schreiten soll. Es werden vollständige Gedanken in vollständigen Sätzen geschrieben; wie aber im vorbereitenden Schreib-Unterrichte der Sprechstufe jedes zu schreibende Wort, jeder Buchstabe erst genau betrachtet, zergliedert und von dem Kinde in allen Verhältnissen genau aufgefaßt wurde, so geschieht es auch auf dieser Stufe mit dem Satze. Zuerst wird der Satz gesprochen, dann in seine einzelnen Bestandtheile, Wörter, zerlegt und zuletzt auch diese so aufgelöst, daß dem Kinde jeder Laut zum Bewußtsein kommt. Die Laute werden in derselben Reihenfolge, wie sie das Kind gesprochen hat, niedergeschrieben und der Satz entsteht somit nach und nach unmittelbar aus dem Gedanken. Die Schrift ist also der Prüfstein des Gedankens; sie wird unvollkommen ausfallen, wenn der Schüler nicht beim Schreiben gedacht, hat und umgekehrt wird der Lehrer aus dem richtig aufgeschriebenen Satze sogleich darauf schließen können, daß die Gedanken des Schülers thätig bei der Sache gewesen sind. Welch ein bedeutendes Mittel für den Lehrer zur gleichmäßigen Förderung seiner Schule!

Außer dem Schreiben von Sätzen werden nun noch besondere Übungen zur größern Ausbildung der Arm- und Handbewegungen angestellt. Sie bestehen in schönen Bogen und Zügen der verschiedensten Art, die meistentheils — und das ist nothwendig, um womöglich alles rein Mechanische auszuschließen — zur Verbindung einzelner Buchstaben und Wörter angewendet werden.

B. Ist der Satz geschrieben, so kann ihn das Kind auch lesen; denn es braucht ja nur für die Zeichen der Laute diese selbst zu setzen, um das Wort, wie es von ihm schon früher gesprochen wurde, wieder in seine Gedanken aufzunehmen und auszusprechen. So lernt es zugleich Das aussprechen, was Andere auf dieselbe Weise durch Buchstaben dargestellt haben, es kann nun alles Geschriebene lesen. Dabei soll es aber auf dieser Stufe nicht stehen bleiben; es soll auch für die folgende, in welcher das Lesen der Druckschrift Hauptsache ist, vorbereitet werden. Darum ist es jetzt an der Zeit, das Kind die Druckschrift kennen zu lehren, und das ist in wenigen Wochen geschehen. Sowie für die Formen der Schreibschrift der genetische Gang der zweckmäßigste ist, so ist

Digitized by Google

er es auch für die der Druckschrift, und da beide viel Übereinstimmendes haben, so wird der Lehrer sie leicht geschickt verbinden können. Sollte die Erlernung der Druckbuchstaben Manchem zu weit hinausgeschoben erscheinen, so ändert es an der Natur der Sache nichts, wenn sie schon auf der Sprechstufe vorgenommen wird. Die Hauptsache bleibt immer die, daß das Ziel in der Unterklasse, Kenntniß der Druckschrift und richtiges Lesen derselben, erreicht werde.

3) Das Lesen.

Auf der nun erreichten letzten Stufe in der Unterklasse wird der wesentliche Nutzen, den das Sprechen auf der untersten Stufe gehabt hat, erst recht fühlbar; denn ein Kind, das nicht gut sprechen kann, wird begreiflicherweise nicht gut lesen können. Beides steht in immerwährender Wechselwirkung. Das Lesen ist nichts Anderes als das Sprechen, nur mit dem Unterschiede, daß dieses durch unsere eigenen Gedanken und jenes durch die Gedanken eines Andern veranlaßt wird. Hat der Lehrer beim Sprechen sein Hauptaugenmerk darauf gerichtet, daß die Schüler jede Sprachform mit Bewußtsein gebildet und richtig, mit Ton und Ausdruck gesprochen haben, so hat er sich zugleich das sonst so mühsame Lesenlehren zur Hälfte erleichtert; denn wie das Kind seine eigenen Gedanken gut aussprechen gelernt hat, so wird es auch die durch die Formen der Druckschrift sichtbar gewordenen Gedanken eines Andern gut lesen können. Grund genug, um auf das Sprechen, die Grundlage des ganzen Unterrichts, den größten Fleiß zu verwenden.

Höchst wichtig ist beim Lesenlernen das zu Grunde gelegte Lesebuch; denn es ist natürlich, daß sein Gang durchaus mit dem übereinstimmen muß, den der Lehrer beim Sprechen befolgt hat, daß es wenigstens überhaupt nach einer sprachgesetzlichen Aufeinanderfolge der Lesestücke eingerichtet ist. Der erste Theil des Zerrenner'schen Kinderfreundes, der in vielen Schulen eingeführt ist, hat in seiner neuesten Auflage einen Anhang erhalten, der recht gut für unsern Zweck zu gebrauchen ist. Zweckmäßiger noch sind: das Schullesebuch von Diesterweg, sowie die Kinderfreunde von Preuß und Vetter und von Harnisch eingerichtet.

Mittel- und Oberklasse.

Die strenge Grenze in Bezug auf Lese- und Schreibfertigkeit kann zwischen Mittel- und Oberklasse nicht gut bezeichnet werden; deshalb haben wir hauptsächlich das Ziel der Oberklasse vor Augen.

Dieses ist: Fertigkeit im richtigen und schönen Aufschreiben selbstgebildeter oder dictirter zusammengesetzter Sätze und größerer Aufsätze, sowie im logischen (und ästhetischen) Lesen der Druckschrift.

Digitized by Google

Da der Unterricht bis dahin gediehen ist, daß der Schüler die Formen der Schreib- wie der Druckschrift vollständig kennen gelernt hat, so wird nun das Schreiben und Lesen in besondern Lehrstunden nebeneinander getrieben.

1) Das Schreiben.

Alle die Übungen, die in der Unterklasse vorgekommen sind, werden nun in gesteigerter Weise durchgemacht und es würde deshalb zu unnöthigen Weitläufigkeiten führen, wenn wir im Einzelnen diese Übungen verfolgen wollten. Die Hauptsache betrifft jetzt neben äußerer Regelmäßigkeit und Schönheit besonders den Inhalt des zu Schreibenden, und wie nun beim Lesen das „Grammatische" mehr in den Hintergrund tritt und das „Logische" vorherrschend wird; so muß beim Schreiben hauptsächlich auf die logische Bildung und Zergliederung der Sätze geachtet werden. Dabei ist es von besonderm Nutzen für den Schüler, die meisten Sätze selbstthätig zu schaffen, wie denn überhaupt das Dictiren, wenn es mechanisch betrieben wird, leicht zu einem Träger der Denkfaulheit werden kann.

2) Das Lesen.

Eine erhöhte Lesefertigkeit ergibt sich in den obern Klassen von selbst, sobald das Kind in der Unterklasse bis zum sichern Lesen gekommen ist. Es tritt nun ein anderes Element vorherrschend auf, das Verstehen alles Gelesenen und das Sichbewußtwerden der Regeln, nach welchen gelesen werden soll. Form und Inhalt müssen deshalb gleicherweise zum Verständniß des Schülers kommen und darum nennen wir das Lesen auf dieser Stufe das logische.

Soll der Schüler den Inhalt Dessen, was er liest, verstehen, so ist es nothwendig, daß er sich entweder das Lesestück in seine einzelnen Theile zerlege, oder der Lehrer ihn anhält, die einzelnen Theile der Ordnung nach zu dem Ganzen zusammenzustellen. Dabei frägt der Lehrer natürlich nach der Form der Sätze; aber sein Hauptaugenmerk bildet der Inhalt. Das Kind muß beim Schlusse der Analyse nothwendig angeben können, von welchen Dingen die Rede ist, was von diesen Dingen ausgesagt worden ist und in welchen Verhältnissen sie zu- und untereinander stehen. Ist es dieses im Stande, so hat es das Lesestück logisch begriffen und wird nun den Inhalt desselben aus sich heraus angeben können. Die natürliche Folge davon ist wieder, daß es so liest, wie es gesprochen hat, mit richtigem Accent und mit den gehörigen Pausen.

Durch fortwährende Übungen, bei denen kein Fehler durchgelassen werden darf, lernt es so die dem Lesen zu Grunde liegenden Gesetze und Regeln *) kennen und es wird ihm zum klaren Bewußtsein,

*) Diesterweg stellt im „Wegweiser" (3. Aufl. I. Bd. S. 329) folgende Regeln auf:

Digitized by Google

warum es einen Satz so und nicht anders lesen darf. Da, wo die Regeln nicht ausreichen, muß der allgemeine Sprachgebrauch entscheiden und es ist dann des Lehrers Sache, den Schüler darauf aufmerksam zu machen. Dies kann der Lehrer aber nur, wenn er selbst die Sprache in ihrer tiefsten Bedeutung aufgefaßt hat, nicht blos die Bücherspräche, sondern auch die Sprache des gewöhnlichen Lebens, und darum ist es Haupterforderniß eines guten Leselehrers, sich selbst durch das Studium gediegener classischer Werke, wie des gesellschaftlichen Gesprächs eine tüchtige Lese- und Sprachfertigkeit erworben zu haben, die ihn in den Stand setzt, den Sinn eines Lesestückes sogleich richtig aufzufassen. Die Lesestunde ist also für den Lehrer zugleich eine Denkstunde. Ohne Denken ist kein Lesen möglich.

Hat der Lehrer auf Alles aufmerksam gemacht, was zum logischen Verständniß des zu Lesenden dient, und sind Satz für Satz die Regeln und Gesetze des Lesens angewendet, so wird zum Schluß das Ganze in einem Gusse gelesen, um auf den Schüler den Totaleindruck wirken zu lassen. Dabei machen wir auf einen Fehler aufmerksam, den man noch hie und da in verschiedenen Schulen begeht. Manche Lehrer halten es nämlich für zweckmäßig, erst im Chor und sodann von Einzelnen lesen zu lassen. Das Chorlesen kann aber

---

1) In abgeleiteten Wörtern erhält die Stammsylbe starken, die Ableitungssylbe schwachen Ton (eine Ausnahme);
2) in zusammengesetzten Wörtern erhält das Bestimmungswort den Hauptton (Ausnahmen gelten);
3) die starktonigen Sylben werden zugleich in höherm Tone gesprochen;
4) die Sylben der Wörter werden ohne Pausen aneinander gereiht;
5) in einzelnen Sätzen wird bei gerader Wortfolge das Aussagewort (Prädicat) in der Regel mit dem Accente belegt;
6) die Bestimmer werden stärker betont als das Bestimmte;
7) der Erzählsatz wird tonsenkig gelesen;
8) der Befehlsatz wird tonhebig gelesen;
9) das Fragewort des Fragesatzes erhält die Tonstärke und die Tonhöhe;
10) zwischen nebengeordneten, gleichwerthigen Bestimmern wird eine Pause gemacht;
11) zwischen einander über- und untergeordneten Bestimmern wird nicht pausirt; und wie die Regeln, von welchen wir hier nur einige beispielweise aufgeführt haben, weiter heißen mögen, bis
12) zur allgemeinen Hauptregel in der ganzen deutschen Sprache: die Sprachtheile, welche den wichtigsten Begriff darstellen, erhalten den Hauptton. Darum eben erhalten in abgeleiteten Wörtern die Stammsylben, in zusammengesetzten die Bestimmungswörter, in Sätzen die Prädicate, in Satzverbindungen diejenigen Sylben, Wörter und Sätze, in welchen ein Gegensatz ausgedrückt ist, den Accent. Der Accent ist der laut werdende Verstand des Wortes und des Satzes.
13) Die Melodie oder der Sprachgesang dient nicht blos dem euphonischen, sondern auch dem logischen Princip der Sprache: der schwebende Ton deutet die Gleichwerthigkeit der Begriffe an, die Nebenordnung; der steigende die Überordnung des Folgenden über das Vorhergehende; der fallende die Unterordnung u. s. w.

Digitized by Google

begreiflicherweiſe nicht gleich gut von ſtatten gehen, da das nothwendig vorhergehende Muſter fehlt, und in den meiſten Fällen zerſtört es gewaltſam den Eindruck, den das Leſeſtück in jedem Einzelnen nach gehöriger Beſprechung hervorgebracht hat. Ganz anders iſt es, wenn von Einzelnen ſo lange und mit immerwährenden Wiederholungen geleſen wird, bis Ausdruck und Ton richtig getroffen ſind; alsdann wird eine letzte Wiederholung im Chor dem Ganzen die Schönheit verleihen, wie ſie erzählt werden ſoll, und nichts Störendes für das Verſtändniß hervorbringen.

So geht es Schritt für Schritt weiter, langſam, aber ſicher, und es kommt dabei nicht viel darauf an, ob das Leſebuch in der beſtimmten Zeit durchgearbeitet iſt. Wer darin die Hauptaufgabe des Leſe-Unterrichts ſucht, ſo ſchnell als möglich zum Schluſſe des Buches zu kommen und deshalb athemlos von einem Abſchnitte zum andern zu hetzen, ohne davon überzeugt zu ſein, ob ſeine Schüler auch Das, was ſie geleſen haben, verſtehen; der wird ſeinen Kindern das Ziel — logiſche Leſefertigkeit — weit hinausrücken, während er im entgegengeſetzten Falle, bei langſamem, aber gründlichem Fortſchritte, noch auf das äſthetiſche Leſen würde Rückſicht nehmen können.

Nothwendig iſt das nicht; denn wenn die Volksſchule den Schüler dahin bringt, Leſeſtücke mit dem gehörigen Ausdrucke vorzutragen, ſo hat ſie ihre Aufgabe in Bezug auf den Zweck des Leſe-Unterrichts gelöſt; mehr zu thun, kann man von ihr nicht verlangen. Zur Ausbildung im äſthetiſchen Leſen gehört eine umfaſſende Vorbildung und ein höherer Grad von Gefühl und geiſtiger Kraft, als man bei einem dreizehn- bis vierzehnjährigen Schüler vorausſetzen darf. Selbſt wie mancher Lehrer hat es nie dahin bringen können, einen Schriftſteller gut (in der vollſten Bedeutung) vorzuleſen; einmal, weil ihm die natürlichen Anlagen dazu fehlen; dann auch, weil er es nicht verſteht, den Autor nachzuempfinden oder in die Tiefe ſeines Geiſtes einzudringen.

Jeder Lehrer ſollte aber wenigſtens dahin zu ſtreben ſuchen, unſere vorzüglichſten vaterländiſchen Dichter verſtehen zu lernen. Nach Götzinger *) ſind folgende Zwecke damit verbunden: 1) Es ſoll eine Geiſtesgymnaſtik ſein. 2) Es ſoll dem Lehrer das Magazin großer, edler Gedanken aufſchließen. 3) Es ſoll ein Erziehungsmittel für Charakterbildung und Entfaltung der ſchönen Menſchlichkeit ſein. 4) Es ſoll eine Anleitung ſein zum Leſen guter Schriftſteller überhaupt, und eine Schutzwehr gegen das Leſen ſchlechter Scribenten.

In Bürger- und Realſchulen, deren Zöglinge auf einer höhern Bildungsſtufe ſtehen, auch größtentheils die Mittel beſitzen, außer dem

*) Deutſche Dichter. Erläutert von M. W. Götzinger. Zwei Theile. 2. Aufl. Leipzig, Hartknoch, 1844.

Digitized by Google

gewöhnlichen Lesebuche noch ein nach ästhetischen Grundsätzen eingerichtetes sich anschaffen zu können, ist es eher möglich, das ästhetische Lesen zu berücksichtigen. Da ist es des Lehrers Aufgabe, den geeigneten Lesetон zu erwecken durch äußere Ausbildung der Sprachorgane, die wieder durch die innere Cultur bedingt ist. Er selbst aber muß Gefühl für das Edle und Schöne, muß das menschliche Herz kennen gelernt haben und es verstehen, den Eindruck, den das Schöne auf ihn hervorgebracht hat, durch Miene und Sprache auf seine Schüler überzutragen. Dabei hat er sie im Äußern auf die verschiedenen Darstellungsweisen in Prosa und Versen aufmerksam zu machen und bei letztern ihnen das Nöthige über den Reim und den Rhythmus zu sagen. Wo es Zeit und Umstände erlauben, ist es auch von großem Nutzen für die geistige Ausbildung, classische Schöpfungen, wie sie sich für die Altersstufe des Schülers gerade eignen, recitiren, nicht declamiren zu lassen; denn das Letztere gehört nicht mehr in den Bereich der Lesestunde und ist mehr Sache des Hauses als der Schule. Übungen im mündlichen Vortrage thun namentlich uns Deutschen noth und darum sind sie in der höhern Schule, wenn auch nur als Nebenzweck, durchaus nicht zu verwerfen.

Literatur.

Der bessern Übersicht wegen vertheilen wir das reiche Material, welches uns das vorige Jahr gebracht hat, in verschiedene neben- und untergeordnete Gruppen.

A. Für den Lehrer.

1) Vorschläge zur Verbesserung des Lehrganges beim ersten Unterricht im Lesen. Eine Abhandlung mit dazu gehöriger Fibel. Von Dr. **Graser**. Guben, Berger. 8. (10½ B. ½ Thlr.)

2) Anweisung zum Unterricht im Lesen, mit Rücksicht auf die Berlinische Fibel. Von Dr. **Otto Schulz**. 2. Aufl. Berlin, Nicolai. (4½ B. ¼ Thlr.)

3) Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterrichte in den Volksschulen, von der untersten Stufe an bis zur höchsten. Von **J. G. Hientzsch**, Seminar-Director. Mit besond. Rücksicht auf des Verf. Elementarbuch. Potsdam; Leipzig, Brauns. (18⅓ B. ⅔ Thlr.)

B. Für den Schüler.

a) Fibeln.

Von den ältern Fibeln sind neu aufgelegt worden die von Borkenhagen, 2. Aufl.; die Barmen'sche Handfibel, 5. Aufl.; die

von Stephani, 82. Aufl.; von Harnisch, 30. Aufl.; von Hienzsch, 3. Aufl. und von Mauerer, 10. Aufl.

Von den nach der Schreiblese-Methode eingerichteten Fibeln empfehlen wir vorzugsweise:

1) Schreib- und Lesefibel von **Knorr**, Cant. Ansbach, Gummi. (3 B. ⅛ Thlr.)

2) Erster Schreib-Lese-Unterricht für deutsche Volksschulen. Landshut, Thomann. br. (1¼ B. 1⅓ Sgr.)

3) Hülfsbuch für den Sprech-, Schreib- und Lese-Unterricht in den Elementarklassen der Bürger- und Volksschulen, mit Anwendung des wechselseitigen Unterrichts, von **Wangemann**. 2. verb. u. verm. Aufl. Langensalza. (Sondershausen, Eupel in Comm. 8 B. ¼ Thlr.)

Ein äußerst brauchbares Buch!

4) Lesebuch für die Stufe der Anschauung, von Dr. **Curtmann**, Sem.-Dir. Offenbach, Heinemann. (8¼ B. ¼ Thlr.)

5) Erste Schreib- und Leseschule, ein Büchlein für den Schreib-Leseunterricht, von **F. W. Stage**, Lehrer an der Töchterschule zu Burg. Magdeburg, Bänsch. gr. 8. (5 B. ¼ Thlr.)

Die Übungen im Schreiben sind auf 77 Seiten in geordneter Stufenfolge dargestellt und bieten überreichen Stoff dar, obwol zu wünschen wäre, daß zu Anfange weniger Sylben und mehr Wörter gegeben sein möchten. Die Kinder lernen sehr leicht das bloße Nachmalen der Buchstaben als Zweck der Schreibe-Übungen betrachten, sobald sie nicht durch den Inhalt des zu Schreibenden in Denkthätigkeit gesetzt werden. Im Übrigen können wir das Buch nur empfehlen, zumal der Preis für die wirklich gut lithographirten Blätter sehr gering gestellt ist.

6) Elementar-Lesebuch für den Schreib-Lese-Unterricht, von **Hillebrand**. I. Cursus: Lesebuch für das erste Schuljahr. 3te, mit vielen Tabellen vermehrte Aufl. Mainz, Exler. (3 B. grobe Schrift u. ¾ lith. Bog. — 2 gGr.)

7) Erstes Lesebuch für die Vorbereitungsschüler in den deutschen Schulen, von J. L. **Ludwig**. In 2 Abtheilungen. Bayreuth, 1846. Buchner'sche Buchh. 8. (118 S. steif broch. 3¾ Sgr.)

I. Abtheilung: (S. 1—76) „Stufenmäßig geordnete Übungen zum richtigen Verbinden der Laute in Wörtern und Lesen einfacher Sätze." Diese Abth. beginnt mit den Buchstaben der lateinischen Schrift in „einfachster Form". Ref. befürchtet, daß, wenn die Kinder diese einfachste Form bis S. 32 geschrieben haben werden, sie sich nie wieder ordentlich an die gebräuchliche Form gewöhnen werden.

II. Abtheilung: (S. 77—100) „Einfache Darstellung des ersten Lebensverhältnisses zur Übung im Lesen zusammenhängender Stücke." Sehr brauchbar für den ersten Unterricht. — Anhang. 1) Deutsche Currentschrift und lateinische Schrift in ihrer gewöhnlichen Form. 2) Kurze biblische Geschichte in 15 Kapiteln.

Digitized by Google

8) Handfibel für den Schreiblese-Unterricht und die Rechtschreibung, von **Hammer**, Seminar-Lehrer 2. verm. Aufl. Königsberg, Bon. (4 B. u. ½ B. Schreibschrift — 1/12 Thlr.)

9) Fibel für den Schreiblese-Unterricht, von **R. Boumann**, Lehrer. 2. verb. Aufl. Emmerich, Romen. 1. u. 2. Abth. (½ u. 1 B. — 6 u. 9 Pf.)

10) Das elterliche Haus. Ein Elementarbüchlein für den Schreibleseunterricht, von **R. J. Wurst**. Erste Abth.: Handfibel zum ersten Schreib- und Leseunterricht. 3. neu bearb. u. verm. Ausg. Erster Abdruck. Reutlingen, Macken Sohn. 8. (62 S. u. 8 S. lithogr. 2½ gGr.)

Die Wurst'schen Schriften sind streng elementarisch bearbeitet und darum immer empfehlenswerth. Für den häufigen Gebrauch auch dieses Werkchens, dem eine 2. Abth. „der Wohnort" folgt, sprechen 25 Auflagen, deren Gesammtzahl mehr als 120,000 Exempl. beträgt. Der billige Preis bei guter Ausstattung läßt seine Einführung in Schulen wünschen.

Als eigenthümlich in der Bearbeitung treten uns namentlich entgegen:

11) Die Buchstaben in Bildern, mit gleichzeitiger Andeutung der durch die Buchstaben bezeichneten Laute, oder: Anleitung, die Kinder auf eine ebenso naturgemäße als schnell fördernde Weise zur Kenntniß der Sprachlaute zu führen. Für Elementarschulen und Kinderbewahranstalten, sowie auch für den häuslichen Unterricht. Von **Th. Stock**, Lehrer. Solingen, Pfeiffer. gr. 4. (10 lithogr. Blätter, wovon 33 illum., und 2 Bl. Text. 1 Thlr.)

12) Der kleine Elementarschüler, oder die ersten Anschauungs-, Lese-, Schön- und Rechtschreibeübungen des Kindes, methodisch und streng stufenweise bearbeitet vom Oberl. **Winter**. 2. Stereotyp-Aufl. Leipzig, Wöller. (3 B. 3 gGr.)

13) Lesebüchlein für Kinder von 6 bis 9 Jahren. Zugleich eine Sammlung von Lesestücken zu Denk-, Sprach-, Schreib- und Gedächtnißübungen. Von **Chr. G. Scholz**. 2. erweiterte Aufl. des „ersten Lesebüchleins" von Dr. **Ernst Fibel**. Breslau, Selbstverlag des Herausgebers. 8. (96 S. 3¾ Sgr.)

14) Sechs Tabellen zum Lesenlernen nach dem Lehrgange für den Unterricht in der Schriftsprache und dem ersten „Lesebüchlein", von **Chr. G. Scholz**. 2. (um 3 Tab. verm.) Aufl. Breslau, beim Verf. (7½ Sgr.)

Die Fibel eignet sich auch für den Schreiblese-Unterricht, doch ist sie vorzugsweise allen Lehrern zu empfehlen, welche nach der Jacotot-analytischen Methode unterrichten. Die 6 Tabellen bestehen aus starkem Papiere und haben eine schöne, große, fette Schrift.

b) Lesebücher für die Mittel- und Oberklasse.

1) Deutsches Lesebuch für die Jugend im Alter von 9 bis 14 Jahren. Eine Sammlung größtentheils neuer Lesestücke aus dem Natur- und Menschenleben zur Bildung des Geistes und Herzens. Von **Chr. G. Scholz**, Oberlehrer am (ehemaligen) Königl. evang. Schullehrer-Sem. zu Bres-

Digitized by Google

lau. Selbstverlag des Herausg. 8. (534 S. 12½ Sgr. In Part. von 50 Exempl. à 10 Sgr.)

Unter den neuern Lesebüchern nimmt dieses unstreitig einen der ersten Plätze ein. Da ist Frische der Darstellung, Mannichfaltigkeit und Reichthum und durch das Ganze zieht, fern von Andächtelei und Kopfhängerei, ein religiöser Geist, der das Gemüth des Kindes stets auf das Göttliche hinlenkt. Doch hören wir, was der Herausg. selbst sagt: „Da der Herausg. sich über den zweckmäßigen Gebrauch des vorliegenden Lesebuches, das zwar kein Religionsbuch sein, aber dem religiösen Geiste unserer Jugend eine gesunde Nahrung darbieten soll, in einer besondern Schrift auszusprechen gedenkt; so beschränkt er sich hier blos auf die nach bestimmten Gesichtspunkten getroffene Andeutung des Inhalts der vorkommenden Lesestücke, die jedoch im Lesebuche nicht in dieser Ordnung aufgestellt sind, und bemerkt nur noch für Diejenigen, welchen einzelne Lesestücke zu hoch erscheinen sollten, daß das Lesebuch höher stehen muß als der Schüler, welcher es gebraucht. Wenn ferner mehr Lesestücke aus der Religionsgeschichte — als aus der Kriegsgeschichte aufgenommen worden sind, so geschah dies darum, weil diese geringern innern Werth für unsere Schüler hat als jene." Die Lesestücke selbst sind unter folgende 10 Rubriken vertheilt: 1) Erzählungen und Parabeln; 2) Fabeln; 3) Mährchen und Sagen; 4) Historisches; 5) Geographisches; 6) Physikalisches; 7) Naturgeschichtliches; 8) Gewerbliches; 9) Sprachliches, Ansprachen, kleine Abhandlungen, Briefe, Sprichwörter, Sentenzen u. dergl.; 10) Gebete, Gedichte — besonders religiösen Inhalts — u. dergl.

2) Leseschule von den Buchstaben an, in einer methodischen Stufenfolge. Von **Gläser**, Elementarlehrer. 8. Aufl. Hannover, Hahn. (8 B. ⅙ Thlr.)

3) Elementarlesebuch von **J. Püschel**, Armenschullehrer. 2. Aufl. Grünberg, Levysohn. 8. (geb. 11½ B. ⅙ Thlr.)

4) Kleines Lesebuch zur Veredlung und Belebung des Lesetons in Volksschulen, von Dr. **Schlez**. 14. verm. Aufl. Gießen, Heyer. gr. Octav-12. (2⅓ B. ⅛ Thlr.)

5) Hannoverscher Kinderfreund, als 3. Theil der ersten Leseübungen für Kinder. Von **J. H. Ch. Seffer**, Schul-Rector ꝛc. 6. verm. u. verb. Aufl. Hildesheim, Gerstenberg. 8. (14 B. ¼ Thlr.)

6) Zweites Lese- und Sprachbuch, von Dr. **Harnisch**. 10. Aufl. Breslau, Graß, Barth u. Comp. (24¼ B. ⅜ Thlr.)

7) Preußischer Kinderfreund. Von **Preuß** und **Vetter**. 25. berichtigte und mit einer Sammlung 2- und 3stimmiger Lieder vermehrte Aufl. Königsberg, Bon. gr. Octav-12. (14 B. 5 gGr.)

8) Erstes Lesebuch für Elementarschulen, von **J. C. Scholderer**, Lehrer. 3. verb. Aufl. Frankf. a. M., Jäger. gr. 12. (11 B. 10 gGr.)

9) Drittes Sprach- und Lesebuch für die Oberschüler deutscher Elementarschulen. Von **W. Stern**, Sem.-Dir. ꝛc. 3. verm. Aufl. Karlsruhe, Groos. gr. 12. (6 B. ⅙ Thlr.)

10) Neuer christlicher Kinderfreund. Von **F. A. B. Westermeier**. 2. Aufl. Halle, Waisenhaus. (20½ B. ⅓ Thlr.)

Digitized by Google

11) Lesebuch nach der Leseschwierigkeit geordnet für mittlere Elementar-Klassen. Von **C. Nitsch**, Lehrer. 3. verm. u. verb. Aufl. Aachen, Cremer. (6½ B. ⅙ Thlr.)

12) Poetische und prosaische Lesestücke. Ausgewählt für Volksschulen von **H. Wild**, Secundarlehrer. S. Gallen, Scheitlin u. Zollikofer. (3 B. 1¾ Sgr.)

Von den Lesebüchern, welche vorzugsweise Verbreitung „gemeinnütziger Kenntnisse" zum Zweck haben, führen wir folgende an:

13) Lesestücke über die gemeinnützigsten Gegenstände für den Bedarf der Volksschulen in den 2 letzten Schuljahren. Von M. **Haahs**. 3. umgearb. Aufl., besorgt von M. **Jäger**. Stuttgart, Steinkopf. 8. (29½ B. ½ Thlr.)

14) Der Volksschulenfreund, von **C. Fr. Hempel**, Kirchenrath ꝛc. 30. verb. u. verm. Aufl. Nebst 4 Abbild. von Giftpflanzen. Mit stehenden Schriften. Leipzig, Dürr. (24 B. ¼ Thlr.)

15) Das illustrirte Lesebuch für Schule und Haus, oder Lesestücke aus dem Gebiete der Naturwissenschaft, Kunst und Mechanik; eine ausführliche Schilderung des Weltgebäudes im Allgemeinen; der einzelnen Himmelskörper insbesondere; der Erscheinungen in der Erd-Atmosphäre ꝛc. Von Dr. **A. B. Reichenbach**, Lehrer. Mit 1 Stahlst. u. zahlreichen Holzschnitten. Leipzig, Baumgärtner. gr. Lex.-8. (17 B. ⅔ Thlr.)

16) Erstes Lesebuch für Elementarschüler. Von Dr. **F. W. Gebhardt**, Lehrer ꝛc. 2. völlig umgearb. u. verb. Aufl. Leipzig, Melzer. 8. (12 B. ¼ Thlr.)

17) Vollständiges Lehr- und Lesebuch für Volksschulen. Im Verein mit mehren praktischen Schulmännern bearbeitet von **J. Hepp**, Kaplan u. Lehrer. 2. verb. Aufl. Mainz, Kirchheim, Schott u. Thielmann. gr. 8. (30 B. ½ Thlr.)

18) Der Kinderfreund, von **Fr. Eberh. v. Rochow.** Aufs neue umgearbeitet von **Andr. Winter**, Kaplan in Neuhaus. 14., mit einem Anhang über die Giftpflanzen, geogr. Karten, einem vollständigen Cursus Denkübungen und einer Beschreibung des heiligen Landes bedeutend verm. Aufl. 2 Theile. Paderborn, Wesener. (20 B. u 7 lith. Bl. ⅓ Thlr.)

19) Der deutsche Kinderfreund, von **F. P. Wilmsen.** 179. verb. Aufl. od. 57. Berl. Stereot.-Ausg. Im XI. u. XII. Abschn. durchgesehen u. verbessert vom Consist.-R. ꝛc. Dr. **F. A. Pischon.** Berlin, Reimer. (15 B. ⅙ Thlr.)

20) Der Denkfreund, von Dr. **J. F. Schlez.** Unter Mitwirkung der Herren Dr. Barentin, Cannabich, Dieffenbach, Dr. Ettling u. Dr. Weigand bearb. u. herausg. von **C. L. Sackreuter.** 16. Aufl. Gießen, Heyer. gr. Oct.-12. (21⅓ B. 10 gGr.)

c) Lesebücher zur Ausbildung der Ästhetik.

1) Germania. — Deutsches Lesebuch. Von **Alfred v. d. Aue.** Ein Schul- und Festgeschenk für die reifere Jugend, in einer Auswahl der besten Mährchen, Sagen, Erzählungen, Fabeln ꝛc. Mit 3 Stahlst. Anclam u. Swinemünde, Dietze. gr. 8. (17½ B. In eleg. gepreßt. Einb. 1⅓ Thlr.)

2) Deutsches Lesebuch für die weibliche Jugend, zum Schul- u. Privatgebrauch. Herausgeg. von **Chr. Ofer.** Zwei Curse. Leipzig, Einhorn.

Digitized by Google

(Fr. Brandstetter.) gr. 8. (1. Curs. VI u. 404 S. 22½ Sgr. — 2. Curs. 490 S. 1 Thlr.)

Im ersten Cursus sind die Lesestücke, die für jüngere Mädchen bestimmt sind, in bunter Folge aneinander gereiht: Mährchen, Fabeln, Gebete in Versen und Prosa, ja sogar ein kleines, aber recht nettes Schauspiel. Dadurch bekommt diese Sammlung Reiz; denn der kindliche Geist verlangt nach Abwechselung und der aufmerksame Lehrer wird dennoch den leitenden Faden der Ordnung nicht vermissen.

Der 2. Cursus besteht aus einem poetischen und prosaischen Theile. Im poetischen bietet der Herausg. 1) lyrische und didaktische Poesie; 2) beschreibende Poesie und Idyllen; 3) Allegorien, Parabeln, Legenden; 4) epische Poesie: Balladen, Romanzen, griechische Sagen und Mythen, einzelne Gesänge aus deutschen Heldengedichten (z. B. aus den Nibelungen) und 5) dramatische Poesie (Iphigenia in Aulis, nach Euripides vom Herausg. selbst). Der prosaische Theil zerfällt in 1) belehrende Prosa; 2) Briefe; 3) Humoristisches; 4) Beschreibungen; 5) Mährchen; 6) Erzählungen und 7) Historisches. In beiden Theilen ist das Epische und Dramatische mehr berücksichtigt als das Lyrische und Didaktische, wodurch das Buch als Lesebuch für Mädchen nur gewonnen haben kann. Allen städtischen Mädchenschulen zu empfehlen!

3) Deutsches Lesebuch. Eine Auswahl zweckmäßiger Lesestücke zur Übung im schönen und richtigen mündlichen Ausdruck und zum Unterricht in der deutschen Sprache. 1. Thl. 8. Aufl. 2. Thl. 6. Aufl. Bremen, Heyse. (1. Thl. 33½ B. ⅓ Thlr. — 2. Thl. 45 B. ⅝ Thlr.)

4) Deutsches Lesebuch, von **Oltrogge.** Erster Cursus. 6. Aufl. Hannover, Hahn. gr. 8. (27 B. ⅔ Thlr.)

Ein ganz vorzügliches Buch!

5) Deutsches Lese- und Declamirbuch für mittlere Gymnasialklassen. Herausgeg. von **C. G. A. Hensel,** Rector. Berlin, Klemann. (246 S. 15 Sgr.)

Die durchweg interessanten Lese- und Declamirstücke in Versen und Prosa sind sehr gut auch in höhern Bürger- und Töchterschulen zu gebrauchen, besonders auch deshalb, weil die meisten derselben geeignet sind, „dem Lehrer mannichfaltigen Stoff zu Aufgaben schriftlicher Arbeiten darzubieten.“ Die Ausstattung ist sehr gut; der Preis dabei nicht hoch gestellt.

6) Handbuch der deutschen Prosa von Gottsched bis auf die neueste Zeit. Historisch geordnete Sammlung von Musterstücken aus den vorzüglichsten Prosaikern unter Berücksichtigung aller Gattungen der prosaischen Schreibart, nebst einem literarisch-ästhetischen Commentar. Von Dr. **H. Kurz.** Erste Abth.: Gottsched bis Kant. Zürich, bei Meyer u. Zeller. 4. (IX u. 851 S. 1 Thlr. 17½ Sgr.)

Das vollendete Werk wird aus drei Theilen bestehen, wovon der zweite Auszüge aus den Werken der Schriftsteller von Kant bis auf die neueste Zeit und der dritte einen Commentar zu den beiden ersten enthalten wird. Die ausgewählten, stets ein abgeschlossenes

Digitized by Google

Ganzes bildenden Stücke (von Abbt, Bodmer, Breitinger, Claudius, Engel, Garve, Gellert, Geßner, Gottsched, Hamann, Herder, Hippel, Kant, Klopstock, Lavater, Lessing, Liscow, Lichtenberg, Mendelssohn, Moser, Möser, Rabener, Spalding, Sturz, Sulzer, Thümmel, Wieland und Winckelmann) sind nach der Zeitfolge ihres Erscheinens geordnet und vorzugsweise für die gereiftere Jugend von außerordentlichem Werthe. Die Ausstattung läßt nichts zu wünschen übrig. Sehr zu empfehlen.

7) Deutsches Lesebuch, von **E. W. Kalisch**, Prof. 1. Abth. 3. verm Aufl. Berlin, Duncker u. Humblot. 8. (20½ B. ½ Thlr.)

8) Deutsches Lesebuch für die untern Klassen der Gymnasien u. Realschulen, sowie für höhere Bürgerschulen, von **W. Seemann**. Eine Sammlung poetischer und prosaischer Lesestücke. Neisse, Burckhardt. 8. (14 B. 10 gGr.)

9) Lehrbuch der Poetik, von Prof. **Uschold**. Mit einer systematisch geordneten Mustersammlung versehen. 2. Aufl. München, Lindauer. (1. Thl. 7½ B. 5/12 Thlr.)

10) Hausschatz deutscher Prosa. Theorie des deutschen prosaischen Styls, verbunden mit einer reichhaltigen Auswahl von Musterstücken jeder Gattung der Schreibart aus den Werken der vorzügl. deutschen Schriftsteller in chronolog. Ordnung. Ein Buch für Schule u. Haus. Von Dr. **Wolff**. Leipzig, O. Wigand. (46½ B. 2 Thlr.)

11) Poetischer Hausschatz des deutschen Volkes. Vollständigste Sammlung deutscher Gedichte nach den Gattungen geordnet, begleitet von einer Einleitung, die Gesetze der Dichtkunst im Allgemeinen, sowie der einzelnen Abtheilungen insbesondere enthaltend, nebst einer kurzen Übersicht ihrer Bildungsgeschichte seit den frühesten Zeiten ihres Erscheinens in Deutschland bis auf unsere Tage, und biogr. Angaben über die Dichter, aus deren Werken Poesien gewählt wurden. Ein Buch für Schule u. Haus. Von Dr. O. L. B. **Wolff**. 7. Aufl. Leipzig, O. Wigand. Lex.-8. (73 B. 2 Thlr.)

12) Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, mit Rücksicht auf schriftliche Arbeiten der Schüler. Von **H. Bone**. 3. verm. Aufl. gr. 8. Köln, Du Mont-Schauberg. (21 B. ¾ Thlr.)

13) Deutsches Lesebuch für höhere Volksschulen, von **Calinich**. In 2 Theilen. Poetischer oder 1. Theil = Poetische Musterstücke von Weckherlin und Opitz bis auf die neueste Zeit. Leipzig, Tauchnitz jun. gr. 8. (15½ B. ½ Thlr.)

14) Desselben Buches zweiter Theil = Prosaische Musterstücke von Luther bis auf die neueste Zeit. Ebend. (22 B. ¾ Thlr.)

15) Erster Führer durch den deutschen Dichterhain. Ein Hülfsbuch beim Unterricht in der neuen und neuesten Literatur für Stadt-, Real- u. Töchterschulen, für Präp.-Anst. u. Schull.-Sem.; eine Festgabe für die Jugend. Von **K. F. W. Wander**. Breslau, Korn. Lex.-8. (31 B. 1¼ Thlr.)

16) Fabelbuch. Eine Auswahl für die Jugend aus Deutschlands classischen Dichtern ꝛc. Mit 1 Stahlst. und 4 Illustr. von Grandville. Coesfeld, Riese. gr. 16. (27 B. m. Einfassung, eleg. cart. ⅞ Thlr.)

An Lesebüchern, welche ausschließlich Lesestücke zur Übung im Declamiren enthalten, sind erschienen:

Digitized by Google

17) Seelenadel in Dichtungen. Für den höhern Schulunterricht und zur Selbſtübung, mit Abhandlung über Vortrags- und Gebehrdenkunſt ꝛc. Von **Moritz Henrici.** Quedlinburg, Ernſt. 16. (12 B. 10 gGr.)

18) Sammlung deutſcher Gedichte, welche ſich zum Declamiren in den mittlern u. obern Gymn.-Kl. eignen, von Dr. **Volckmar,** Oberlehrer ꝛc. Berlin, Schröder. gr. 8. (26¾ B. ⅘ Thlr.)

19) Sammlung ausgewählter Stücke aus den Werken deutſcher Proſaiker und Dichter zum Erklären und mündlichen Vortragen in den verſch. Klaſſen der Gymnaſien. Von Dr. **G. K. A. Hüllſtett,** Oberl. 1. Theil (für die beiden untern Klaſſen). 2. Abth.: für die 5. Klaſſe. 5. Aufl. Leipzig, Fleiſcher. (18 B. ½ Thlr.)

20) Auswahl beliebter Gedichte für die Jugend. Declamir-Übungen für Schule und Haus ꝛc. Von **F. Nöſſelt.** In 3 Abth. Neu-Ruppin, Kühn. (Leipzig, Thomas.) 8. geb. (17¾ B. ½ Thlr.)

d) Jugendſchriften.

Man wird nicht verlangen wollen, daß wir bei der Unmaſſe der jetzt alljährlich erſcheinenden Schriften für die (reifere) Jugend uns des mühſeligen Geſchäfts unterziehen ſollen, ſie ſämmtlich anzuzeigen. Wir begnügen uns, die vorzüglichſten derſelben herzuſetzen, wobei wir zugleich um Nachſicht bitten müſſen, wenn uns eins oder das andere der beſſern entgangen ſein ſollte.

1) Deutſches Mährchenbuch, von **L. Bechſtein.** 2. Stereot.-Aufl. Mit 1 Titelbild. Leipzig, G. Wigand. kl. 8. (19½ B. 10 Sgr.)

2) Wunderliebliches Luſtwäldchen ſchöner Mährchen, Legenden und Sagen, braven Kindern zur angenehmen Unterhaltung gewidmet. Von **Beumer.** Mit 4 illum. Bildern. Weſel, Bagel. gr. 16. (8 B. ⅓ Thlr.)

3) Braga. Eine Reihe erzählender Dichtungen. Aus den Werken Deutſchlands gefeiertſter Sänger für die Jugend ausgewählt. Mit Titelkupfer. Coesfeld, Rieſe. gr. 16. (23¼ B. m. Einfaſſung. ⅔ Thlr.)

4) Robinſon der Jüngere. Ein Leſebuch für Kinder, von **J. H. Campe.** 2 Thle. 36. Aufl. (Mit Titelbild u. Vignette.) Braunſchweig, Schulbuchh. Vieweg u. Sohn. 8. (24¾ B. ¾ Thlr.)

5) Mährchen für die Jugend. Von **Ed. Duller.** 2. verm. Aufl. Peſth, Heckenaſt; Leipzig, Georg Wigand. kl. Lex.-8. (15⅛ B. 2 Thlr.)

6) Der kleine Robinſon von Paris, von **Eug. Foa.** Nach d. Franz. von C. M. (Mit Titelb.) Wien, Haas. gr. 12. (9 B. ⅔ Thlr.)

7) Sämmtliche Jugendſchriften von **Jakob Glatz.** (Eduard und Mathilde. Iduna. Die guten Kinder. Minona. Theone.) Leipzig, Gebhardt und Reisland.

8) Der Geldstag, oder: die Wirthſchaft nach der Mode. Von **Jerem. Gotthelf.** Solothurn, Jent u. Gaßmann. 8. (22¼ B. 1 Thlr.)

9) Der Knabe des Tell. Eine Geſchichte für die Jugend von **J. Gotthelf.** Berlin, Springer. Zürich, Hoehr. 8. (14¾ B. ½ Thlr.)

Sämmtliche Schriften von Gotthelf (Pf. Bezilius) ſind vorzüglich!

10) Neues Fabelbuch für folgſame Kinder. Von **George Heſekiel** und **Eliſab. Förſter.** Mit 24 Bildern. breit 8. Leipzig, Naumburg. (5 B. ⅔ Thlr.)

Digitized by Google

11) Die Geschichte von Reinecke dem Fuchs. Für die Jugend neu bearbeitet von **Franz Hoffmann**. Mit 24 Bildern. br. 8. Dresden, Bromme. (12 B. ¾ Thlr.)

12) Amat, der Kaffer. Eine Erzählung für die Jugend von **Friedrich Hoffmann**. Mit 4 Steinzeichn. Wesel, Bagel. 16. (16¼ B. ¼ Thlr.)

13) Mährchensaal. — Mährchen aller Völker für Jung und Alt. Gesammelt und übersetzt von **H. Kletke**. Anhang: die Literatur der Mährchen. Berlin, Reimarus. Lex.-8. (4 Thlr.)

14) Rübezahl. — Neue Sammlung der schönsten Sagen und Mährchen von dem Berggeiste im Riesengebirge. Von **Rosalie Koch**. Mit 8 illum. Bildern. Berlin, Winckelmann u. Söhne. br. 8. (15½ B. 1 Thlr.)

15) Deutsches Sagenbuch für die reifere Jugend. Von **A. Rodnagel**. 2. Ausg. der „Sieben Bücher deutscher Sagen u. Legenden". gr. 8. Darmstadt, Jonghans. (26 B. ⅔ Thlr.)

16) Geschichte Alexander's des Großen für die Jugend, von **G. Pfizer**. Mit 2 Darstellungen aus Thorwaldsen's Alexanderszug u. 1 Karte der Heerzüge Alexander's (in qu. ½ Roy.-Fol. u. illum.). 8. Stuttgart, Liesching. (25 B. 1⅓ Thlr.)

17) Phantasus. Ein Mährchenkranz. — Für die Jugend gesammelt aus den Werken der **Brüder Grimm, von Hauff, Liebeskind, Steffens, Schwab** u. A. Mit 4 (lith.) Bildern. gr. 16 Coesfeld, Riese. (23 B. 1¼ Thlr.)

18) Die Weintraube. Der gelbe Zwerg. Eine Erzählung und ein Mährchen für die Jugend, von **J. Satori**. Berlin, Vereinsbuchh. (6½ B. ¼ Thlr.)

19) **Chr. v. Schmidt's** gesammelte Schriften. Bis jetzt 21 Bändchen. Augsburg, Wolff. (1—21: 8¾ Thlr.)

20) Sophiens Briefwechsel. Ein Musterbuch für Mädchen von 12 bis 16 Jahren zur Bildung des Geistes u. Herzens. Nach d. Franz. frei bearbeitet von **Frz. Fr. Herm. Voigt**. 12. Reutlingen, Mäcken Sohn. (14 B. ⅝ Thlr.)

Für Töchter gebildeter Stände ein nicht genug zu empfehlendes Buch. Es besteht aus 98 Briefen einer achtbaren Familie, „deren Glieder sich gegenseitig zu ermahnen, zu belehren und zu vervollkommnen suchen. Die Briefe selbst kann man wieder in drei Klassen eintheilen, in lehrende, in Schwächen verrathende (?) und in solche, welche irgend eine Person, Sache oder Handlung als Vorbild darstellen, dem man nachstreben soll". Ob aber am Ende nicht die immerfort wiederkehrende Briefform langweilt? Es hätte nichts schaden können, wenn manches zu Breitgetretene mit wenigern Worten in Erzähl-Form gesagt wäre. Aber das ist äußerlich. Der gute Inhalt entschädigt für Alles.

21) Sechzig Fabeln zur Belehrung und Unterhaltung für die Jugend. Von **Aler. Reclam**, Dr. der Phil., Mitglied der Societé de Linguistique zu Paris. Nach der franz. Ausg. für Deutschland gedruckt. Leipzig, Reclam sen. (X u. 79 S. ½ Thlr.)

In der Neuzeit ist wenig auf diesem Gebiete geliefert, das Wenige oft sehr mangelhaft. Der Verf. dieser kleinen Sammlung, in welcher auf einfache Fabeln zusammengesetztere folgen, „die zum Theil

Digitized by Google

der Parabel sich nähern, oder mehr satirische Scenen sind", hat uns mit denselben ein nicht zu verachtendes Geschenk gemacht. Wir wünschen von Herzen die möglichste Verbreitung.

22) Der neue Don Quixote. Für die Jugend, von **F. A. Suder.** (Mit Titelbild.) kl. 8. Thorn, Lambeck. (8 B. ½ Thlr.)

23) **Wander's** Jugendbibliothek für deutsche Prosa und Poesie. Grimma, Verl.-Comt. Iste Gabe. 2. Cursus. 8. (27⅛ B. ¼ Thlr.)

Als sehr gut bekannt. Wegen des enorm billigen Preises ganz besonders zu empfehlen!

24) **Amalie Winter's** Jugendschriften.

1. Alma's Wäldchen. 2. Aufl. Leipzig, Baumgärtner. (⅔ Thlr.)
2. Freundschaft zwischen Kindern und Thieren. Ebendaselbst. (⅔ Thlr.)
3. Memoiren einer Berliner Puppe. 2. Aufl. Ebend. (⅔ Thlr.)
4. Memoiren eines bleiernen Soldaten. 2. Aufl. Ebendas. (⅔ Thlr.)

25) **Fr. Hoffmann's** Jugendschriften.

1. Captal. Stuttgart, Schmitt u. Spenig. 16. (10½ B. ¼ Thlr.)
2. Das wahre Glück. Ebend. (10¾ B. ¼ Thlr.)
3. Die Schule der Leiden. Ebend. (8½ B. ¼ Thlr.)
4. Der verlorene Sohn. Ebend. (11 B. ¼ Thlr.)
5. Der Vogelhändler. Ebend. (11¾ B. ¼ Thlr.)

Jedes einzelne Werkchen ist mit 4 Stahlstichen (auf farb. Papier) geschmückt.

6. Taschenbuch für die deutsche Jugend. 2. Jahrg. Mit 8 Bildern. Ebend. kl. Lex.-8. (25 B. ¾ Thlr.)

26) **Chr. Gotth. Salzmann's** (Volks- und) Jugendschriften. Einzig rechtmäßige Original-Ausgabe. Stuttgart, Hoffmann.

Bis jetzt sind 6 Bändchen (à 5 Sgr.) erschienen, die jedoch nicht ausschließlich für die Jugend sind. Für diese eignet sich vorzüglich: 2. Bändchen = Joseph Schwarzmantel; 6. Bändchen = Heinrich Glaskopf.

27) Kinderbibliothek. Herausgegeben von **Chr. Ludw. Hoffmann.** 1. Bändchen = Reisen u. Abenteuer des Robinson Crusoe. Frei nach d. Engl. 2. verb. Aufl. Mit gemaltem Kupfer. Hamburg, Bödecker. 16. (4½ B. geb. ⅙ Thlr.)

28) Kinder-Lesebibliothek. Eine Auswahl der belehrendsten und unterhaltendsten Erzählungen und Mährchen für die Jugend. 2 Theile, enthaltend 12 Bücher. Mit 24 Bildern (in Thondruck). Neu-Ruppin, Kühn. (Leipzig, Thomas.) 16. (54¾ B. Eleg. in 2 od. 12 Einb. 2 Thlr.)

29) Jugendzeitung. Blätter für Belehrung und Unterhaltung. Mit 26 Stahlst. V. Jahrg. 13 Hefte. (à 1 B. mit 1 Vign.) Nürnberg, Serz u. Cie. (1⅔ Thlr.)

30) Belehrende und unterhaltende Jugend-Bibliothek. Herausgeg. von **A. Lüben** und **C. Heinemann.** 2. Theil, 6 Bdchn. Aschersleben, Laue. (38 B. 1 Thlr.)

31) Unterhaltende Jugendbibliothek interessanter Erzählungen, nebst Reisen zu Wasser und zu Lande in die Länder und Meere fremder Zonen. Zur Belehrung in geogr., naturhist. u. völkergesch. Hinsicht. Jahrg. 1845. 1. Lief. (Bogen 1—6.) Mit 1 Stahlst. 16. Nürnberg, Zeh. (¼ Thlr.)

Digitized by Google

32) **Der Berliner Jugendfreund.** 3s Bdchn. Mit 6 illum. Kpfrn. Berlin, Winckelmann u. Söhne. br. 8. (13½ B. ⅔ Thlr.)

33) **Illustrirte Jugendschriften.** Eine Sammlung der neuesten und besten Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend. Herausg. von **A. Diezmann.** 1. Bd. = Abenteuer des Hans Däumling. Nach P. J. Stahl von **A. Reclam.** Mit 160 Holzschn. nach Bertall. (8 Bog.) kl. 8. Leipzig, Teubner. (¾ Thlr.)

34) **Die illustrirte Kinderzeitung,** herausgeg. von **Otto Ruppius** unter Mitwirkung von **C. Mücke** und **Ferd. Schmidt.** Berlin, Rieß. kl. Lex.-8. (⅞ Thlr.)

35) **Karl, der kleine Savoyarde,** oder der Sturz von der Simplonstraße. Von **Fr. Henning.** Landsberg a. d. W., Volger. 8. (6¼ B. ¼ Thlr.)

36) **Die Irmensäule,** oder Clodoald und Hildegardis. Eine Erzählung, gegründet auf geschichtliche Sage aus den Zeiten Karl's des Großen. Von **Fr. Henning.** Ebend. 8. (7 B. 9 Sgr.)

Hrn. Henning's Erzählungen sind so belehrend als unterhaltend. Nr. 35 namentlich ist ganz für Kinder geschrieben und erhält selbst bei Erwachsenen das Interesse rege. Der Inhalt von Nr. 36 schweift, wie dies die Helden der Erzählungen selbst thun, zu weit umher und erfordert schon ein gereifteres Urtheil und eine höhere Lebens-Anschauung, als von Kindern bis zum 14. Jahre gefordert werden dürfte. Das Lesen des ersten Kapitels wird durch eine etwas zu poetische Sprache erschwert. Papier und Druck könnten freundlicher sein.

37) **Nieritz Jugend-Bibliothek.** Sechster Jahrg. Enthaltend: der Schmidt von Ruhla; die Schlacht bei Leuthen; das Strandrecht; die kleinen Lazzaroni in Neapel; der kleine Eskimo; liebet euch untereinander; Weihnachtsbuch = Andersens Mährchen, 2s Bändchen. Berlin, Simion. (2 Thlr.)

38) **Jugendbilder.** In Darstellungen des religiös-sittlichen Lebens, der Natur- und Kunstwelt. Eine Festgabe, der deutschen Jugend gewidmet von **C. Taatz.** Mit 6 vorzügl. ausgef. feinen Stahlst. Berlin, Reichardt u. Co. (222 S. 1 Thlr.)

Lesestücke von Herder, Stilling, Krummacher, Lord Byron, van der Velde, Eug. Sue, Irving, Willamov, Castelli, A. Dümas, Langbein, Goethe, Uhland, Humboldt, Rückert, dem Verf. selbst u. A. wechseln in Prosa und Versen miteinander ab, sind mit Geschick und Umsicht gewählt und dem kindlichen Geiste und Gemüthe zusagend. Die sehr elegante Ausstattung (nett gebunden) empfiehlt das Buch besonders zu Festgeschenken für die Jugend.

39) **Kleine unterhaltende Land- und Seereisen** für die Jugend. 2 Bdchn. mit 8 Kpfrn. Neue Ausg. Leipzig, Gebhardt u. Reisland. 8. (38½ B. 1¼ Thlr.)

40) **Bibliothek der neuesten Land- und Seereisen,** für d. Jugend bearbeitet von **K. F. W. Wander.** 1r Bd. 3. Lief. Hirschberg, Lucas. kl. 8. (5 B. ⅛ Thlr.)

Digitized by Google

e) Lehrmittel für den Schreibunterricht.

1) Deutſche und lateiniſche Schulvorſchriften, von **Dufft**. 2. Aufl. Leipzig, Hartung. I. u. 2. Hft. (24 lith. Bl. ½ Thlr.)

2) Allgemeine Schulvorſchriften, methodiſch geordnet von **Hennig, Hornung** und **Mädler**. 2. Aufl. Deutſch. 6 Hefte. (127 Bl. in Kupferſtich 3 5/12 Thlr.) Engliſch. 3 Hfte. (60 Bl. 1 7/12 Thlr.) Berlin, Kortmann.

3) Allgemeine deutſche und engliſche Schulvorſchriften, von **Aug. Wehrt**. Braunſchweig, Wehrt. (à Heft von 8 Bl. ⅙ Thlr.)

4) Kleine einzeilige deutſche und engliſche Schulvorſchriften (Kupferſtich), von **J. Heinrigs**. Köln; Berlin, Trautwein u. Comp. (18 Bl. ½ Thlr.)

5) Die Hauptregel der Carſtair'ſchen Schreib-Methode, nebſt einigen Winken für Ältern, Lehrer u. Erzieher in Bezug auf die Erhaltung der Geſundheit der Jugend während des Schreibens. Von **J. Radde**, Lehrer. Danzig, Homann in Comm. gr. 8. (2 B. ⅙ Thlr.)

6) Der Schönſchreibunterricht. Eine methodiſche Anleitung nach den Grundſätzen des Carſtair's für alle Lehrer u. Erwachſene überhaupt, zunächſt aber für die Lehrer an den deutſchen Schulen, welche ſich u. ihren Schülern eine gefällige deutſche und lateiniſche Handſchrift verſchaffen wollen, in Verbindung mit 18 Schreibheften. Von **J. L. Ebenſperger**, Reallehrer am Schullehrer-Sem. zu Altdorf. Nördlingen, Beck. qu. Lex.-8. (8 B. u. 33 lith. Bl. 1 Thlr.)

7) Schreibhefte von **Ebenſperger**. In geordneten Vorſchriften nach der Normalſchrift. Ebend. 18 Hefte (à 2 B.). qu. 4. In 3 farb. Umſchlägen. (⅜ Thlr.)

Durch die beiden vorſtehenden Werke wird der hauptſächlichſte Zweck derſelben, die Lehrer mit den Carſtair'ſchen Grundſätzen beim Schreibunterrichte gründlich bekannt zu machen, vollſtändig erreicht; das erſtere zeichnet ſich durch Deutlichkeit im Styl ganz beſonders aus und kann jedem Lehrer, der ſich der Taktſchreib-Methode mit Erfolg bedienen will, dringend und aufrichtig empfohlen werden. In der Einleitung gibt der Verf. zunächſt eine kurze Geſchichte der Schreibekunſt, den übrigen Stoff zerlegt er in ſieben größere Abſchnitte: 1) Materialien zum Schreiben; 2) das Federnſchneiden; 3) die Haltung der Feder, die Stellung der Hand dabei und die Haltung des ganzen Körpers; 4) Methodik; 5) die Schreibſtunde und die 18 Schreibhefte, welche mit dieſer Anleitung in Verbindung ſtehen; 6) Theorie der deutſchen und lateiniſchen Schriftzüge; 7) Beſchreibung der Übungen. Die beigegebenen lithograph. Blätter ſind vorzüglich.

Die 18 Schreibhefte, in welche die Vorſchriften bereits eingeſchrieben ſind, zerfallen in drei Gruppen, nach Unter-, Mittel- und Oberklaſſe. Die Buchſtaben der zweiten Stufe ſind ⅗mal ſo hoch als die der erſten, und die Buchſtaben der dritten Stufe ſind nur halb ſo hoch als die der erſten. Die Hefte für die Unter- und Mittelklaſſe ſind vollſtändig linirt, ebenſo die beiden erſten Hefte für die

Digitized by Google

Oberklasse. Bei dem 3. Hefte ist die obere Grundlinie weggelassen; bei dem 4. Hefte ist nur noch die untere Grundlinie gezogen; bei dem 5. Hefte ist dieselbe nur theilweise angedeutet und verliert sich beinahe ganz; das 6. Heft ist gar nicht linirt. — Wir geben noch eine Übersicht von dem Inhalte sämmtlicher Hefte.

I. Unterklasse. 1. Stufe.

(Auf dem Umschlage das Einmaleins.)

1. Heft: Kleine Buchstaben und Buchstabenverbindungen. (Die Übungen beginnen nicht mit dem i, sondern mit dem l.)
2. Heft: Fortsetzung; Verbindung aller kleinen Buchstaben mit m; Ziffern und Wörter mit Kurz-, Mittel- und Langbuchstaben.
3. Heft: Große Buchstaben und Wörter, welche mit solchen anfangen (Namen).
4. Heft: 16 kurze Denksprüche, religiösen Inhalts.

II. Mittelklasse. 2. Stufe.

(Auf dem Umschlage eine Karte von Europa.)

1. Heft: Kleine Buchstaben und Verbindung derselben, Ziffern.
2. Heft: Große Buchstaben und Wörter mit großen Buchstaben zur Unterstützung des Rechtschreibens.
3. Heft: Fortsetzung und Interpunctionszeichen.
4. Heft: Wörter aus der Geographie von Baiern, Zeichen für die Gewichte ꝛc.
5. u. 6. Heft: Sätze religiösen Inhalts.

III. Oberklasse. 3. Stufe.

(Auf dem Umschlage eine Karte vom Königreich Baiern.)

1. Heft: Kleine und große Buchstaben; Ziffern.
2. Heft: Sätze aus der Geographie von Deutschland.
3. Heft: Sätze aus der Geographie von Europa.
4. Heft: Sätze aus der Geographie der übrigen 4 Erdtheile.
5. Heft: Sätze über die Himmelskörper.
6. Heft: Sätze aus der Naturlehre.
7. Heft: Kleine und große lateinische Buchstaben; einige Wörter aus der deutschen Geschichte.
8. Heft: Sätze aus der Naturgeschichte.

Der billige Preis macht auch dem Ärmern die Anschaffung möglich. Wir wünschen den Heften die möglichste Verbreitung.

8) Neue methodische Schreibeschule für den Schul-, Privat- u. Selbstunterricht. Von **M. D. Koch.** 8. Aufl. Hamburg, Herold. (36 Bl. ½ gr. 4. 1 Thlr.)

9) Theoretisch-praktischer Leitfaden zum Selbstunterricht im Schön- und Schnellschreiben. Von **G. D. Schröder.** Ebend. (24 Bl. 16 S. Text. 1 Thlr.)

10) Elementar-Schreibschule. Von **K. A. Zschille.** Eine Anleitung, das Schreiben im sächsischen und im eckig-flüchtigen Ductus nach einer wahrhaft erziehenden Methode zu lehren. — Zu jedem Ductus gehören ein Elementarschreibheft und 9 Blatt auf Stein gravirte Vorschriften (in kl. qu. 4. à 1½ Thlr.) Leipzig, Weinedel in Commission. gr. 8. (26 B. 2 Thlr.)

Digitized by Google

11) Vorschriften für die obern Klassen in Volksschulen, von H. Leuchter, Lehrer. Darmstadt, Frommann. qu. 8. (13 Bl. 3 Sgr.)

12) Deutsche Current-Vorschriften. Für Schulen und zum Selbst-Unterricht. Von C. Amon. Tirnau, Wachter. qu. ¼ gr. 4. (12 Bl. ¼ Thlr.)

13) Deutsche Schulvorschriften von J. J. Ott. I. Abth. Zürich, Schultheß. qu. Ler.-8. (18 lith. Bl. ¾ Thlr.)

14) Schulvorschriften nach der Schreibeleichtigkeit und sprachunterrichtlich geordnet zum Handgebrauch für Schüler der Volksschulen, bearbeitet u. herausgeg. von einem Schullehrerverein in der Ephorie Zeitz. 4 Hefte. Leipzig, Pönicke u. Sohn. qu. ¼ 4. (12, 16, 14 u. 12 lith. Bl. auf beiden Seiten bedruckt — 6 Sgr.)

Digitized by Google

V.

Deutſche Sprache.

Bearbeitet

vom

Seminarlehrer L. Kellner.

Ein ſchätzenswerther Literaturhiſtoriker*) ſagt: „Das Volk galt den Philologen (Schulmännern) des 16. Jahrhunders für eine armſelige, rohe Maſſe, der etwa nur dadurch aufzuhelfen ſei, daß man ſie ihren casum und terminum richtig ſetzen lehrte, und die, wo dies nicht gelinge, der Barbarei preisgegeben werden müſſe.“ Wenn wir dieſem Ausſpruche glauben und uns erinnern, daß in jenen Zeiten die lateiniſche Sprache durchweg die Sprache der gelehrten Welt war, in welcher der Gedankenaustauſch geſchah, und daß ſie auf Unkoſten der Mutterſprache entſchieden bevorzugt wurde, ſo iſt einleuchtend, daß der deutſche Sprachunterricht jenes und des folgenden Jahrhunderts weſentlich noch von ſolchen Anſichten und Verhältniſſen influenzirt wurde, und daß die deutſche Grammatik, wo ſie ſich etwa in die Schulen einſchlich, in ihrer Unſelbſtſtändigkeit nur eine auf die Mutterſprache angewandte lateiniſche war. Erſtere zog in das Fachwerk ein, welches ihr die letztere gezwungen bot, und man lernte eigentlich die deutſche Grammatik nur durch die lateiniſche und in derſelben. Daher mußte nothwendig die Grammatik der Mutterſprache eine ganz eigenthümliche Stellung erhalten. Sie wurde ebenfalls als etwas Fremdes angeſehen, welches erſt zu erobern und anzueignen ſei, und zwar auf einem Wege, der jenem vollkommen entſprach, durch den man in den Beſitz der alten Sprachen, namentlich der lateiniſchen, kam oder kommen möchte. Es konnte freilich nicht feh-

---

*) Vilmar's National-Literatur. Marburg, 1845. Ein jedem Lehrer zu empfehlendes Werk.

Digitized by Google

len, daß der in allen Sprachen wohnende und lebende Geist sich geltend machte und aus den alten Sprachen herüber auf das innerste Wesen der deutschen bedeutende Schlaglichter warf, welche ihr in jeder Absicht förderlich sein mußten. Wenn wir dies auch einräumen, so ist jedoch begreiflich, daß ein solches Verhältniß wechselseitiger Ergänzung und Befruchtung sich nur in den Jahren größerer Reife und Selbstständigkeit geltend machen kann, daß es aber für die Volksschule und das Knabenalter gar nicht existiren kann. Wenn die Elementarschule sich anfänglich im Dienste der Kirche nur aufs Lesen und Schreiben beschränkte, und ersteres, sowie alles Übrige nur deshalb trieb, um dem jungen Christen ein Verhältniß des kirchlichen Lebens zu eröffnen, so begann man allerdings nach dem Beispiele höherer Schulen, und namentlich durch Gottsched angeregt († 1766), endlich auch im vorigen Jahrhundert, mehrfach in ihr deutschen Sprachunterricht selbstständiger zu betreiben, aber man hatte leider dabei immer noch dieselben Zwecke und Schritte vor Augen, welche man bei Erlernung der Grammatik einer fremden Sprache verfolgte, nur wo möglich noch äußerlicher und lebensleerer. In teleologischer Auffassung dieses Unterrichtszweiges bestrebte man sich, durch eine Fülle angelernter Regeln zu bewirken, daß die Schüler richtig schreiben und grammatisch richtig sprechen lernten, letzteres freilich in solcher Engherzigkeit, daß z. B. die Unterscheidung des dritten und vierten Falles, des mir und mich, ein Hauptzielpunkt der deutschtreibenden Lehrer war. Die Schüler lernten die Präpositionen blos um der Fälle willen; sie lernten decliniren und conjugiren, wie der Gymnasiast sein mensa und amo lernte. Es wird nicht uninteressant sein, auf die Schulen der letzten Decennien des vorigen Jahrhunderts schärfere Blicke zu werfen und wenigstens an Einem Beispiele zu sehen, welche Winke und Vorschriften in dieser Beziehung von damaligen Autoritäten ausgingen. Lassen wir Felbiger, den wackern Abt von Sagan, reden, dessen Buch: Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute in den Jahren 1770—90 weit verbreitet und allgemein geachtet wurde. Dieser beschränkt den grammatischen Unterricht in der deutschen Sprache hauptsächlich auf die Kenntniß der Redetheile, welche ihm für die Rechtschreibung unentbehrlich scheint. Er sagt hierüber: „Man glaube nur nicht, daß es überflüssig oder gar unnütz wäre, die lesenden Schüler hiervon zu unterrichten; denn warum sollten wir Deutsche nicht auch, wie andere Völker, die Muttersprache genauer, d. i. nach ihren Theilen und Regeln kennen lernen? — Überdies dient die Kenntniß vom Unterschiede der Wörter sehr viel zur Rechtschreibung, indem ein Kind, welches die Hauptwörter kennt, solche allemal mit einem Vorbuchstaben, andere aber, die es nicht sind oder doch nicht als Hauptwörter gebraucht werden, nur mit einem kleinen Buchstaben schreiben wird. Eben dies läßt sich auch sagen von den Unterscheidungszeichen, wann und wo diese

Digitized by Google

gebraucht und was nach denselben in Absicht auf die Schreibart müsse beobachtet werden. Übrigens läßt man gern zu, daß dieser Unterricht nur für erwachsene Schüler und vornehmlich für die in Städten gehört, wiewol es auch auf dem Lande manchem Schüler dienlich sein möchte, wenn ihm eine Kenntniß von der Bedeutung der Wörter auf eine ganz leichte und einfältige Art beigebracht würde. Wir wollen hier anführen, wie dies sehr leicht geschehen könne. — Kindern, die etwa nicht zu begreifen vermögen, was es heiße: Wörter sind Zeichen der Gedanken, die man mit dem Munde ausspricht, sage der Schulmeister: Man verlangt öfters, daß andere Menschen wissen sollen, was wir denken; man spricht deshalb Wörter aus, durch diese wollen wir anzeigen, was wir in Gedanken führen, und daher werden Wörter Zeichen der Gedanken genannt. Er sage ihnen: diese Wörter: ich, du, er, wir, ihr, sie würden Fürwörter, folgende aber: der, die, das, auch ein, eine, ein Geschlechtswörter genannt. Um die Beschreibung von Bedeutungen der Wörter zu vermeiden, die Einigen zu philosophisch vorkommen kann, sage er: jenes ist ein Hauptwort, dem man nur eins von den Geschlechtswörtern beisetzen kann, als z. B. das Buch; dagegen ist jenes ein Beiwort, dazu man alle drei Geschlechtswörter setzen kann, als: der große, die große, das große, ein großer, eine große, ein großes; das wäre ein Zeitwort, bei welchem die Fürwörter gebraucht werden, als: ich lerne, du lernst, er lernt, wir lernen, ihr ꝛc. Verfährt ein Schulmeister nach dieser Art, so wird er ohne Mühe seinen Schülern die verschiedenen Gattungen der Wörter begreiflich machen; denen kommt so ein Unterricht trefflich zu statten, die andere Sprachen regelmäßig lernen wollen!"

Ich habe es mir nicht versagen können, diese interessante Stelle ganz hierher zu setzen, weil sie zu der bisher flüchtig gezeichneten Auffassungsweise und Ertheilung des Sprachunterrichts einen sehr treffenden Beleg liefert.

Während nun die Grammatik sich allmälig in die niedern Schulen eindrängte, damit die Pein, welche die Erlernung des Lateinischen bisher der Jugend gebracht, auch in dieser Sphäre nicht ungenossen bliebe, zieht eine interessante Erscheinung durch ihren desfallsigen Gegensatz unsere Aufmerksamkeit auf sich. Es sind nämlich die Schulen des Herrn Eberhard, v. Rochow zu Rekahn, Gellin und Krann im Brandenburgschen. Rochow und Julius Heinrich Bruns, sein wackerer Gehülfe, begannen ihr Werk ums Jahr 1772, und es ist bekannt, welches Aufsehen die dortigen Schulen mit Recht erregten. Wir begegnen hier Grundsätzen, welche sich aus der sorgfältigen Beobachtung der Kindesnatur und aus dem Entwickelungsgange des Geistes datirten; sehen Schulen, in denen Leben und Kraftentwickelung waren. In der Hauptsache galt für sie Folgendes:

Der erste Unterricht für Kinder überhaupt, und also auch für Kinder der Landleute, sei so sinnlich und angenehm als möglich. Er fange nicht sogleich mit dem Bücherunterrichte an, son-

Digitized by Google

dern unterhalte die Kinder durch leichte und ihren Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihnen bekannte und auf ihre Sinne einwirkende Gegenstände. Er erwecke und übe zu allererst ihre Aufmerksamkeit, lehre sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, Vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben, verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wißbegierde, ohne sie jedoch zu überhäufen durch Mittheilung zu vieler Sachkenntnisse. Damit verbinde er die ersten Anleitungen zum Lesen und Rechnen.

Wenn auch das Schreiben und Lesen in ziemlich mechanischer Weise durch Vormalen und Buchstaben gelehrt wurde, so leuchtet doch ein, daß wir hier etwas sehr Beachtenswerthes finden, nämlich statt eines lateinisch-deutschen grammatischen Sprachunterrichts, von welchem Rochow ganz und gar absieht, Verstandes- und Sprechübungen. Namen der Gegenstände, ihre Eigenschaften und Thätigkeiten, Ursache und Wirkung, Wesentliches und Zufälliges sind Objecte der Unterhaltung, womit zugleich Gedächtnißübungen, bestehend im Auswendiglernen passender Lieder, Sprüche und Erzählungen, verknüpft werden. Unterhaltungen über Gelesenes treten ebenfalls hinzu. Doch lassen wir lieber einen gleichzeitigen Berichterstatter (Dr. Krünitz) weiter reden: „Hiermit", sagt er, „wird nun auch zugleich ein Theil von eigentlicher Sprachlehre verbunden, um sowol die Begriffe selbst noch mehr zu erweitern, als ihnen auch mehr Reichthum der Sprache zu verschaffen und beiläufig damit die nöthigsten Erkenntnisse von der menschlichen Seele mitzutheilen. Die Vorbereitung dazu geschah schon in der untersten Klasse, indem sie vom Anfange der Schulzeit und bisher immer zum richtigen Sprechen der Muttersprache gewöhnt wurden. Die Schüler der obern Klassen sprechen daher auch in der Schule ziemlich richtig, obgleich sie außer derselben im gewöhnlichen Umgange sich häufig in der plattdeutschen Sprache auszudrücken pflegen, weil sie dieselbe doch noch in den Häusern ihrer Ältern und von Andern hören. Dies hindert jedoch nicht, daß sie die ordentliche Lehrsprache nun überall verstehen und immer leichter verstehen lernen sollten. Zu dem Ende vermehrt man nun ihre Bekanntschaft mit derselben auf folgende Art: Man nennt ihnen ein Wort, welches sie buchstabiren müssen, und leitet sie an, die dazu gehörigen Wörter aufzufinden. Durch das Wort „Recht" z. B. werden sie auf Unrecht, gerecht, ungerecht, Gerechtigkeit, Ungerechtigkeit, rechtschaffen, Rechtschaffenheit, rechtmäßig, unrechtmäßig, Rechtmäßigkeit, Unrechtmäßigkeit, rechtfertigen geführt. Zum Worte „nützlich" müssen sie die Worte: unnütz, schädlich, nutzbar, Nutzen, benutzen, gemeinnützig u. s. w.; zum Worte „dienen" die Wörter Dienst, Gottesdienst, dienstbar, Dienstbarkeit, dienlich, undienlich, dienstfertig, Dienstfertigkeit, undienstfertig, bedienen, Bedienung u. dgl. finden. Diese Wörter werden geordnet, erklärt und geben Stoff zu den lehrreichsten Unterhaltungen, welche sehr oft auf

Digitized by Google

wichtige Religionsmaterien, oder auch auf Naturgeschichte führen. Bei den Gesprächen darüber laufen dann noch verschiedene andere Wörter mit unter, von denen die wichtigsten gleichfalls erklärt werden. Auch lernen sie dabei sowol fast gleichlautende als auch fast gleichbedeutende, oder von einerlei Bedeutung scheinende Wörter, deren einige oft sehr nachtheilig miteinander verwechselt werden, z. B. Sparsamkeit und Geiz, entbehrlich und unnütz, nützlich und nutzbar u. s. w. voneinander unterscheiden. Wenn unter diesen Wörtern auch solche vorkommen, welche Begriffe aus der Seelenlehre bezeichnen, als: Sinn, Sinnlichkeit, Empfindung, Gedanken u. s. w., so wird ihnen dabei zugleich das Allgemeinste und zu wissen Nöthigste von der menschlichen Seele gelehrt." — Betrachten wir diese auf deutschem Boden entsprossene Ansichten genauer, so finden wir darin ein Dreifaches, was Beachtung verdient. Es wird nämlich 1) von einem zusammenhängenden, grammatischen Unterrichte abstrahirt; 2) die Kinder werden durch Sprechübungen, welche sich auch wol an Lesestücke knüpfen, zur Erlernung der Büchersprache geführt; 3) mit diesen Sprechübungen werden Denkübungen in Gestalt von Begriffsentwickelungen verbunden, es treten Wortfamilien auf, und mit diesem Allen sind zugleich die Grundzüge des Unterrichts in den sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen verknüpft. Verstandesübungen und Sprachunterricht sind Eins und Keins wird ohne das Andere betrieben. — Wir sehen in diesen Ansichten die Begründung eines wesentlichen, weitgreifenden Fortschrittes, nämlich den ersten Kampf gegen die Tyrannei der lateinischen Grammatik und deren Einfluß auf den deutschen Sprachunterricht, den Kampf gegen den Einfluß, welchen Herling in der Einleitung zu seinem ersten Cursus eines wissenschaftlichen Sprachunterrichts noch im Jahre 1828 bitter beklagt, wenn er es rügt, daß man früher die Muttersprache habe lehren wollen wie eine fremde, und daß der Zuschnitt der meisten deutschen Sprachlehren nach den üblichen lateinischen gemacht sei. Die Früchte des aus Rochow's Ansichten hervorgehenden Verfahrens zeigten sich bald und waren in der That nicht blos bedeutend, sondern wirklich glänzend. Eine große Mundfertigkeit, Klarheit in der Darstellung und Leichtigkeit in der Auffassung, kurz eine überwiegende Verstandesbildung waren die Merkmale, wodurch sich die Schüler zu Rekahn auszeichneten. Zudem war in den Kindern eine Lernfreudigkeit, welche jeden Jugendfreund hinriß. Ich muß über diese interessante Entwickelungsperiode des deutschen Schulwesens schneller hinweggehen, als ich wünsche, und es sei deshalb hier nur noch so viel bemerkt, daß die Grundzüge der Rochow'schen Ansichten in den Bestrebungen ziemlich gleichzeitiger Pädagogen Norddeutschlands zu finden sind, namentlich in denen eines Campe, Trapp, Basedow und Wolke.

Ehe wir nun den Entwickelungsgang des deutschen Sprachunterrichts weiter verfolgen, ist es nothwendig, erst jenes bedeuten-

Digitized by Google

den Mannes zu erwähnen, der nach seiner eigenen Äußerung den Schulkarren der Pädagogen Europas umgekehrt hat. Wer könnte es anders sein als jener Mann, dessen hundertjähriges Wiegenfest am 12. Januar dieses Jahres noch in den Herzen so vieler Tausend Lehrer freudigsten Anklang findet. Wenn auch **Heinrich Pestalozzi** in seinen Ansichten über den deutschen Sprachunterricht, was die speciellere Methode anlangt, sich keineswegs klar war, was er selbst offen gesteht, so hat er uns doch treffliche allgemeine Ansichten und Grundsätze hinterlassen oder aufgefrischt, welche nur verstanden und befolgt sein wollen, um die herrlichsten Früchte zu erzielen. Schon dadurch, daß er für den gesammten Unterricht das Princip der Anschauung feststellte und seine vollste Wichtigkeit kräftig hervorhob, hat er den entschiedensten Einfluß auf gedeihliche Entwickelung der Methode des Sprachunterrichts ausgeübt.

Betrachten wir die Pestalozzi'schen Grundansichten näher, wie sie sich in seinen Schülern, namentlich in Hermann Krüsi, praktisch darstellten, so finden wir, daß hier vorerst durchaus nicht von Formen und Regeln ausgegangen wurde, sondern daß man vielmehr die Schüler nur zum Denken und klaren Ausdrucke des Gedachten hinleiten wollte. Daher stellte man Übungen an, welche zum Beobachten, Unterscheiden, Vergleichen und Urtheilen nöthigten, und lebte der Meinung, daß sich dann die Regeln und Formen der Sprache schon von selbst geben und finden müßten. Zum Objecte des Bemerkens und Beobachtens schien vor Allem der Leib des Menschen in seinen verschiedenen Gestaltungen und Theilen geeignet, und Pestalozzi, welcher diesen Vorbereitungsunterricht gern in das älterliche Haus verlegen mochte, gab Krüsi hierdurch Veranlassung zur Ausarbeitung des bekannten Buches für Mütter. Davon abgesehen, daß die geforderte specielle Betrachtung des menschlichen Körpers in mehren Hinsichten das Gefühl für Anstand verletzen und der jugendlichen Phantasie leicht eine schlüpfrige, zerstreuende Richtung geben kann (weshalb in Zarnack's Schulinspector Heister eine Mutter das Buch mit Schamröthe wegwirft), so ist auch schon deshalb diese Wahl unstatthaft, weil der menschliche Leib durchaus nicht der Gegenstand ist, welcher dem Kinde als Object der Anschauung nahe liegt. Es weiß noch nicht das in ihm Denkende von seiner Leiblichkeit zu unterscheiden, und beschäftigt sich weit mehr und lieber mit andern ihm in die Sinne fallenden Dingen, als mit der Betrachtung seines eigenen Körpers; diese muß vielmehr dem Mannichfaltigkeit wünschenden Kinde in der lückenlosen Weise Pestalozzi's unendlich langweilig und ermüdend sein. Beim eigentlichen Schulunterrichte ging man allerdings weiter, und Ramsauer erzählt in seiner Selbstbiographie z. B. Folgendes: „Das Beste, was wir Kinder bei Pestalozzi hatten, waren die Sprechübungen, die er an den Tapeten des Schulzimmers mit uns vornahm und die wahre Anschauungsübungen waren. Diese Tapeten waren sehr alt und zerrissen, und

Digitized by Google

vor sie mußten wir uns oft 2—3 Stunden nacheinander hinstellen, und von den darauf gemalten Figuren und eingerissenen Löchern sagen, was wir hinsichtlich ihrer Form, Zahl, Lage und Farbe sahen, und das Gesehene und Bemerkte in immer größere Sätze zusammenfassen. Dann fragte er: Buben, was seht ihr? — Ein Loch in der Wand. Ein Schrantz (Riß) in der Wand. — Gut! Sprecht mir nach: Ich sehe ein Loch in der Tapete. Ich sehe ein langes Loch in der Tapete. Hinter dem Loche sehe ich die Mauer. Hinter dem langen, schmalen Loche sehe ich die Mauer u. s. w."

Die Schüler mußten also Gegenstände der Außenwelt, z. B. Tische, Fenster, Leitern ꝛc. in Bildern, welche Buß zeichnete, anschauen, und so lange über diese gemalten Bilder reden, bis ein Knabe durch seine Frage: Können wir dies nicht auch am Stubenfenster und an der Leiter auf dem Hofe lernen? die Pädagogen zur Wirklichkeit führte. Nach Krüsi's Berichte beschränkte sich der Sprachunterricht im Pestalozzi'schen Institute zu Burgdorf auf drei Abstufungen, zwischen denen freilich eine genauere Abgrenzung fehlt und fehlen mußte. Diese Stufen sind:

1) Denk- und Redeübungen über sinnliche Gegenstände, vorerst über den Menschenleib. Die Thätigkeit des Kindes beschränkt sich auf Sehen und Nennen.

2) Denk- und Redeübungen über Thätigkeiten des Menschen und Thätigkeiten der Natur. Zwischen diesen sind folgende schwankende Unterabtheilungen gemacht: a) Wahrnehmungen durch die Sinne, b) menschliche Berufsthätigkeiten, c) allgemeines körperliches Thun des Menschen und seiner Mitgeschöpfe, d) Thätigkeiten des menschlichen Geistes, insofern sie durchs sinnliche Leben anschaulich werden.

3) Bildungen von Wortfamilien. In diesem Allen, namentlich in der Bildung von Wortfamilien, zeigt sich eine große Verwandtschaft mit den früher erwähnten Ansichten Rochow's, welche ich dem denkenden Leser wol nicht weiter zu erörtern brauche. Krüsi ließ sich bei seinen Bestrebungen von dem höchst wichtigen Grundsatze leiten, daß das Bewußtsein oder die Vorstellungen von der zu benennenden Sache früher eintreten, als die Kraft der Verkörperungen desselben durch Sprachlaute, und daß man daher auch von der Sache zum Namen, vom Innern zum Äußern, von der Sprachseele zum Sprachleibe gehen müsse. Gott führte dem Menschen die Thiere vor, damit er sie nenne. — Wer diese Ordnung Gottes umkehrt, versündigt sich schwer an der Kindesnatur.

Nach allen diesen Ansichten wird es uns leicht, die Stellung der Denkübungen (richtiger Anschauungs-, Sprech- und Sprachübungen) zum gesammten Unterrichte zu erkennen. Sie sind nichts Geringeres als die Basis des ganzen Sprachunterrichts, aus welcher sich neben Manchem aus den sogenannten Realien Alles entwickelt und zur Anschauung kommt, was späterhin bestimmt zu fassen und in Regeln zu bringen ist. Der Sprachorganismus soll nicht als etwas

Digitized by Google

Fremdes dem Kinde gegeben, ein- und angelernt werden, sondern sich aus dem Geiste des Schülers herausentwickeln. Die Formen der Sprache sind dann aus ihrem Geiste geboren und wachsen gewissermaßen als zufälliger Vortheil, als Lohn für gehabte Anstrengungen, dem freudig überraschten Schüler in die Hand, wie die aufmerksame Naturbetrachtung ja auch in der Wissenschaft zum Gesetze führt. Was hier gesagt wird, findet sein Echo in Graser, wenn er sagt: „Der Mensch soll durch sich selbst sich die Sprache lehren, d. h. er soll auf dieselbe Weise zur Erkenntniß seiner Sprache gelangen, auf welcher jeder Sprachforscher dazu kam, eine Grammatik zu schreiben.“ Unter Denen, welche die hier gegebenen Winke und Grundsätze mit Liebe ergriffen und selbstständig weiter verarbeiteten, verdient besonders der Herr von Türk genannt zu werden, und seine „Sinnliche Wahrnehmungen“, welche 1811 erschienen, sind in der That ein herrliches Buch, bei dessen Durchsicht nur bedauert werden kann, daß die Vornehmthuerei in der Gegenwart nur ein Gesicht für ihre Zeit, aber keines für die Vergangenheit zu haben scheint. Wäre es mir erlaubt, über die gesteckten räumlichen Grenzen hinauszugehen, so würde ich es mir nicht versagen können, noch weiteres Zeugniß von der Gesundheit und Frische eines Buches abzulegen, welches etwa nur darin getadelt zu werden verdient, daß es zuweilen die kindliche Sphäre durch allzu feine Anschauungen überschreitet, welche zu viel Genauigkeit heischen, oder dem Leben selbst zu wenig zugewandt sind. Auch dürfte mit Recht getadelt werden, daß der Verfasser bei einzelnen Abschnitten länger und erschöpfender verweilt, als dem kindlichen Geiste angemessen sein kann.

Ähnliche Schriften, welche mit mehr oder weniger Glück und Abweichungen den Weg verfolgten, welchen Herr von Türk eingeschlagen hatte, gab es bald in Menge; unter allen aber verdienen Graßmann's Denkübungen nicht blos wegen ihrer Selbstständigkeit, sondern auch wegen der musterhaften Ausführung volle Anerkennung.

Fassen wir nun das Bisherige kurz zusammen, so möchte sich als Product der Ansichten Rochow's und Pestalozzi's Folgendes für die Methode des Sprachunterrichts herausstellen: Den Anfang alles Unterrichts und des Sprachunterrichts insbesondere machen die Anschauungs-, Sprech- und Sprachübungen, welche theils schon dem älterlichen Hause, theils aber der Schule angehören, und von der Sache zum Namen, vom Innern zum Äußern schreiten. Diese, welche stufenweise auch an intensivem Gehalte gewinnen, liefern ein hinreichendes Übungsfeld, nicht blos für die Denkkraft, sondern auch für die Mittheilung des Gedachten. Von einem eigentlichen grammatischen Unterrichte wird gänzlich abstrahirt und etwa hinzutretende Regeln sind nur ein Ergebniß, welches von selbst folgt, ohne daß man gerade darauf losteuerte.

Auf den Grund dieser Ansichten bauten nun Krause's viel-

Digitized by Google

verbreitete Denkübungen, ein dreibändiges Werk, welches einſeitig nur das Denken im Auge hat und eigentlich in den letztern Bänden ſich zu einer populären Logik geſtaltet, welche vielfach die Grenzen der Volksſchule dem Stoffe und Umfange nach überſchreitet. Das Buch bildet einen Verſtandesmenſchen und ſorgt nicht genug für eine methodiſche Entwickelung des eigentlichen Sprachvermögens. Das Ganze iſt eben nichts weiter als eine complicirte Gymnaſtik des Denkvermögens, floß aber aus der Feder eines tüchtigen Mannes und kann noch jetzt vielfach ausgebeutet werden. Ein anderes einſchlagendes Werk von großer Wichtigkeit lieferte ein Schüler Peſtalozzi's, der Oberprediger Lange zu Burg, in ſeiner 1826 erſchienenen Sprech- und Sprachſchule. Dieſes ſchätzbare Werk erinnert an Krüſi's Vaterlehren, wie ſolche zuerſt in Roſſel's Monatsſchrift erſchienen, und lehrt die Sprache inſofern durch Sprechen, als die Wörter großer und wichtiger Wortfamilien in einzelnen Sätzen auftreten und durch dieſe, alſo rein durch Anwendung, erklärt werden. Die Sätze ſind kein leeres Stroh, ſondern aus der Geſchichte, der Naturgeſchichte, der heil. Schrift u. ſ. w. entnommen und liefern daher oft die paſſendſten Stoffe zu katechetiſchen Excurſen und Dictirübungen. Das Ganze ſoll ein Leſebuch ſein, welches unter Leitung eines geſchickten Lehrers in vollen, freien Gebrauch der Sprache ſetzt, ohne weiter auf die Grammatik zu reflectiren.

Wir würden uns aber ſehr täuſchen, wenn wir nach dem Vorausgegangenen glauben wollten, die Grammatik ſei nun aus dem Bereiche der Volksſchule verbannt, oder wenigſtens der ihr inwohnende, bereits früher charakteriſirte fremde Geiſt herausgetrieben. Das Gegentheil beweiſt in dieſer Hinſicht unter vielen andern Schriften beſonders ſchlagend Theodor Heinſius' „Sprachkatechismus", von welchem die dritte Auflage (1819) vor mir liegt. In dieſem mit großem Beifalle aufgenommenen Buche findet ſich durchweg nur eine äußerliche Auffaſſung der grammatiſchen Regeln zum Zweck des Rechtſchreibens und Rechtſprechens. Der Verfaſſer führt auf ſehr poſſirlichem Wege die Kinder zu dem Bekenntniſſe: Wir ſprechen ſchlecht! Der Wunſch, beſſer ſprechen und ſchreiben zu lernen, wird dadurch geſteigert, daß der Schulze Baum in Horſt blos deshalb zum Schulzen erwählt wurde, weil er einen Brief ſchreiben und einen Aufſatz machen kann, und daß ein Vetter deshalb Kirchenvorſteher u. ſ. w. geworden. Der Katechismus ſelbſt iſt in ſeiner I. Abtheilung für Fibelſchüler berechnet und beginnt: Wie lautet das erſte Sprachgebot? Antwort: Du ſollſt deine Sprache richtig ſprechen. Was heißt das? Du ſollſt nicht ſprechen, wie du jetzt ſprichſt!? — Wie ſoll ich denn ſprechen? Du ſollſt ſprechen wie der Herr Prediger auf der Kanzel (?) und wie der Lehrer in der Schule. Wie ſoll ich das lernen? Du ſollſt hören und fein aufmerken, wie der Prediger und Lehrer ſprechen.

Digitized by Google

Auf Prediger und Lehrer hören,
Das iſt des Schülers erſte Pflicht;
Er käme nie zu Brot und Ehren,
Gehorcht' er deren Lehre nicht! —

Solcher didaktiſchen Poeſien, welche freundlich an die versus memoriales der lateiniſchen Grammatik erinnern, finden ſich viele. Auch das liebe mir und mich gab Veranlaſſung zu einem poetiſchen Verſuche, welcher lautet:

Beim thät'gen Zeitwort ſage mich,
Beginnt das leidende mit: ich;
Doch ſagſt du immer richtig: dir,
Beginnt das leidende mir: mir.

Manche dieſer Verſe ſind wirklich poſſirlich, z. B. der über das Bindewort:

Die Sätze ſtattlich zu verbinden,
Das iſt des Bindewortes Pflicht.
Wie müßten wir uns dreh'n und winden,
Gäb' es ein wenn und aber nicht.

Glauben wir übrigens nicht, daß ſolche poetiſche Adern nur bei Heinſius gefloſſen, auch A. Krug ſattelt in ſeinem „Hochdeutſchen Sprachſchüler" vom Jahre 1824 den Hippogryphen und ſingt die kleinen Sprachſchüler folgendermaßen an:

Die Form der Wörter nimm wohl in Acht;
So lernſt du ſprechen mit Bedacht.
Wird dann die Bedeutung der Form dir hell,
So findet der Sinn der Rede ſich ſchnell.

Doch genug von ſolchen Curioſitäten, welche ja nur den Beweis liefern ſollten, daß trotz Rochow und Peſtalozzi der alte Adam noch immer ſpukte. Jedenfalls haben es die Herren gut gemeint!

Es iſt merkenswerth, daß, obgleich die Peſtalozzi'ſche Schule den grammatiſchen Sprachunterricht mehr oder weniger hintanſetzte und dagegen die Einſicht in der Bedeutung und den geiſtigen Zuſammenhang der Wörter ungleich höher ſtellte (Lange's Sprech- und Sprachſchule), weil dadurch die Sprachkraft entwickelt und geſtärkt werden ſollte, doch das zweite und dritte Decennium eine Unzahl von Schulſchriften lieferte, welche nur Grammatik kannten und förderten und dabei mehr oder weniger auf äußerliche Weiſe. Die Grundſätze, welche ſich in dieſer Hinſicht jedoch immer mehr Geltung verſchafften und theilweiſe einen wahren Fortſchritt begründeten, ſind etwa folgende:

1) Man begann mehr und mehr ſich von dem lateiniſchen Zuſchnitte in der Form und dem Stufengange loszuſagen und eine Methode anzubahnen, welche weniger von dem Objecte als Wiſſenſchaft, ſondern mehr von dem Subjecte und deſſen Entwickelungsgange entnommen war. Der Schüler mußte jedoch die Erſcheinungen der Sprache meiſtens noch nach ihren Formen, anſtatt nach ihrer Bedeutung auffaſſen, wenigſtens herrſchte je entſchieden vor. Der deshalb

Digitized by Google

fehlenden Klarheit suchte man durch die possirlichsten Terminologien zu Hülfe zu kommen. So nennt ein Pädagog z. B. die drei Vergleichungsstufen: Gemeinstand, Mittelstand und Oberstand; ein anderer sagt: In dem Satze: der Vater hat dem Sohne ein Buch geschenkt, wird der Vater als Urstand, das Buch als Zielstand, der Sohn als Zweckstand einer übergehenden Thätigkeit dargestellt. Das waren freilich Spielereien.

2. Man huldigte beim Unterrichte nach dem Vorgange Pestalozzi's dem Principe der Anschauung und stellte daher nicht wie früher die Regel auf, um sie hinterher durch einige Beispiele zu erhärten und einzuüben; sondern man entwickelte die Regel an Beispielen. Leider waren diese nur der Regel zu Liebe gemacht und daher farblos, ohne Kern und Werth.

3. Man wollte das richtige Sprechen und Schreiben als ein nothwendiges Ziel des Sprachunterrichts strenger verfolgen als bisher, und mehr handgreifliche Früchte sehen, als leider zur Zeit aufzuweisen gewesen. Daher stete Übung und Anwendung, aber auch der Unfug mit Satzbildungen nach vorgeschriebenem Leisten ohne Rücksicht auf kernigen oder gemüthlichen Inhalt, der uns gerade in Krüsi's Vaterlehren so sehr anspricht. Daher mußte denn die gewünschte Sprachfertigkeit mehr zu einer firmen Maulbraucherei werden, um so mehr, da bei lächerlicher Kleinigkeitskrämerei die Basis innerer Ertüchtigung fehlte. Sehr hoch trieb Tillich den leidigen Formalismus mit seinem: der — ist — ein —, die — ist — ein u. s. w.; am übertriebensten und geistlosesten tritt er uns aber entgegen in Betty Gleim's Büchern, welche kein höheres Ziel kennt, als daß die Kinder aufs genaueste die Wörterklassen angeben und durch Bezifferung der Lesestücke zeigen, in welcher Zahl, in welchem Casus oder Modus ꝛc. irgend ein Wort stehe. Zu dieser hier etwas näher bezeichneten Schule gehören eine Menge von Schriften, unter denen wir nur an die bessern eines Pöhlmann, Roffel, Daniel, Baumgarten, Hartung, Krug, Krause und Stern erinnern mögen. Bei allen Bestrebungen dieser sonst so wackern Männer treten immer die Formen der Grammatik noch zu sehr als Selbstzweck auf, die Beispiele sind meistens trivial, die Anwendungen geschehen nur, damit das Kind eben etwas thue, ohne sonderlich dabei zu denken; immer noch lernen die Kinder decliniren und conjugiren nach genauestem Schema. Selbst Scholz's Sprachschüler gehört theilweise hierher, obgleich dieser wackere Pädagog, dem die Methode des Schreib- und Leseunterrichts viel verdankt, durch einen richtigen Takt geleitet, sich oft in seinen Übungen zum wahrhaft Gehaltvollen und Einfachen erhebt. Seine Schriften sind noch immer in den Händen tüchtiger Lehrer von entschiedenem Nutzen, weil sie etwas aufweisen, was wir sonst bei dieser Schule fast vergeblich suchen, nämlich eine Ahnung von einer organischen Verbindung des Unterrichts

Digitized by Google

im Lesen, im schriftlichen Gedankenausdrucke, im Rechtschreiben und der Grammatik zu einer harmonischen Einheit.

Zur Erhöhung dieses Ruhmes wird jedoch die im Jahre 1837 erschienene Deutsche Sprachlehre, welche wir weit unter den ungefähr 1826 herausgekommenen Sprachschüler stellen, nicht günstig. Sie fand in Otto Schulz (Schulblatt 1838) einen scharfen, aber gerechten Beurtheiler, denn sie ist voll von unnützen Distinctionen und Kleinigkeitskrämerei, und im Streben nach möglichster Gründlichkeit hat sie eine für die Volksschule ganz unverhältnißmäßige Breite genommen. Sie erinnert, um mit Schulz zu reden, lebhaft an die Worte Salomo's: Gott hat den Menschen aufrichtig erschaffen, aber sie suchen viele Künste.

Die gegenwärtig nun zu charakterisirende Periode, welche den Übergang zur Jetztzeit bildet, ist als die Periode der Selbstständigkeit zu betrachten; die deutsche Sprachwissenschaft wurde nämlich durch die Forschungen eines Schmitthenner, Grimm, Herling und Becker auf eine kaum geahnete Höhe gehoben. Diese Männer lieferten uns die Grundzüge zu einer selbstständigen, gegen fremde Einflüsse ihre Würde behauptenden, wahrhaft deutschen Grammatik, indem sie theils mit historischem Forscherblicke das Gothische und Altdeutsche studirten und dadurch tiefer in den Geist des Neudeutschen eindrangen (Grimm, Schmitthenner), theils unsere Muttersprache mit deutschem Sinne als eine Ursprache betrachteten und ihre Eigenthümlichkeiten belauschten. Der Einfluß der Lateingrammatik hatte nun seine Endschaft erreicht. Unter diesen vier Gelehrten hat wol keiner mit seinen Forschungen allgemeinern Anklang gefunden als Karl Ferdinand **Becker**, schon aus dem Grunde, weil man in seine Ideen einzugehen vermag, ohne gerade tiefere Studien, besonders des Altdeutschen, gemacht zu haben. Zu einer genauern Bekanntschaft mit seinem Systeme gehört zunächst nur ein denkender Kopf, und dasselbe hat mit reißender Schnelligkeit fast in allen Bildungsstätten Deutschlands, selbst in den niedrigsten Dorfschulen, Eingang gefunden. Daher verdient es vor allem unsere Aufmerksamkeit. Becker machte nämlich in seiner Grammatik nicht die Formen zur Grundlage der systematischen Anordnung, sondern vielmehr die Verhältnisse des Gedankens und der Begriffe. In seinen Schriften prägt sich durchweg die Ansicht aus, daß die Sprache ein Organismus ist, daß deshalb alle ihre Erscheinungen zum Leben hinführen, wie sie aus diesem hervorsproßten; alle Verhältnisse und Formen der Sprache sind daher nur nach ihrer Bedeutung zu ordnen und aufzufassen. Hierbei vergaß Becker bisweilen wol, daß in der Sprache, als einem besondern Organismus, sich Alles, auch das Logische, mit einer gewissen Selbstständigkeit entwickelt und formt, obgleich der Keim (Begriff, Gedanke, Urtheil) ein im Geiste geborener, nicht ihr eigener ist. Daher muß denn auch die Sprache zugleich wieder als etwas Objectives betrachtet werden; damit man eben auf solchem Standpunkte

Digitized by Google

finde, wie sich die allgemeinen Denkgesetze zu einer besondern Sprachlogik gestalten, welche zwar den erstern nicht geradezu widerspricht, aber auch nicht vollkommen entspricht. Die Sprache geht oft, um mit Götzinger zu reden, ihre eigenen Wege, wie sich dies schon aus einem Beispiele, nämlich der Unterordnung, schlagend zeigen läßt. Für die Denkformen ist natürlich das Besondere dem Allgemeinen, das Merkmal dem Dinge, die Wirkung der Ursache untergeordnet. Das übersieht aber die Sprache ganz und ordnet frischweg das Allgemeine dem Besondern, das Ganze dem Theile unter (z. B. die Fenster des Hauses), das Subject dem Merkmale (die Schönheit der Natur), die Ursache der Wirkung (z. B. die Schöpfung durch Gott). Da Becker von der Bedeutung, als dem allen Sprachen Gemeinsamen, ausging, anstatt von den Formen, und da der Sprachgeist gleich dem Menschengeiste in seinen Grundzügen trotz allen Nüancen ewig der Eine bleibt, so wandte sich nun auch das Blatt insofern, als Becker ernstlich verlangen konnte, daß die deutsche Grammatik von jetzt ab Grundlage für die Grammatiken aller fremden Sprachen werden müsse, wenn man sonst beim Unterrichte naturgemäß verfahren wolle.

Becker, dessen etwanige Irrthümer in der Sache an dem leider zu früh verstorbenen Gymnasialdirector Hoffmeister einen umsichtigen Kritiker fanden, hat das große Verdienst, daß er die Aufmerksamkeit von dem Sprachleibe oder den Formen auf den Sprachgeist oder die Bedeutung lenkte, und daher eine Grammatik schuf, welche bei aller Allgemeinheit doch eine echtdeutsche bleibt. Nach ihm war die Sprachlehre ein Lebendiges und konnte dem Volke zur populairen Logik werden. Dies große Verdienst hat er trotz mancher Fehler und Seltsamkeiten in der Durchführung, welche eine nothwendige Folge seiner allzu strengen Consequenz sind. Dies Verdienst wird ihm bleiben, wenn er auch ein schwacher Methodiker ist, was davon herrührt, daß er die Methode einzig und allein nur aus der Wissenschaft oder dem Lehrstoffe selbst entnehmen wollte, ohne auf den Entwickelungsgeist des kindlichen Geistes zu sehen und ohne diesen mit zu schwierigen und hochliegenden Abstractionen zu verschonen. Unter Denen, welche sich alsbald diesem Sterne zuwandten, hat **Raim** und **Jacob Wurst** die größte Celebrität erlangt, und seine Schriften haben einen fast unerhörten Absatz gefunden. Namentlich ist seine „Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen" fast in alle Gegenden Deutschlands und der Schweiz eingedrungen. Diese beispiellos günstige Aufnahme der Wurst'schen Sprachschriften ist nun mehrfach und von verschiedenen Seiten der darin herrschenden, musterhaften Methode zugeschrieben. Ich sehe darin größtentheils einen Irrthum. Die günstige Aufnahme hatte meines Erachtens nur ihren Grund darin, daß Wurst der Erste war, der in seiner Sprachdenklehre Becker's System, freilich etwas sehr ungenügend, popularisirte. Die Lehrer sind eine lernbegierige, durchschnittlich strebsame

Digitized by Google

Menschenklasse, und da im Ganzen genommen ihr Bildungsstand das Quellenstudium entweder unfruchtbar oder doch abschreckend machte, so war Wurst höchlichst willkommen. Ich mag jedoch die Sprachdenklehre sammt ihrem Commentare durchsehen wie ich will, so finde ich durch beide in der Methode keinen sonderlichen Fortschritt begründet, um so mehr, da sich diese Schriften oft zu sklavisch nach dem Herrn und Meister richten. Was Wurst Gutes und Eigenthümliches hat, liegt eben in dem Geiste, durch den er befruchtet wurde. Die Wege, welche er aber einschlägt, um die Kinder in diesen Geist einzuführen, sind so dürr und unerquicklich, daß sie unwillkürlich an jenen früher gerügten Unfug der Worte und Satzmacherei erinnern, welche einen Tillich und Krause charakterisirt. Er weiß Nichts zu unterscheiden, welches aus dem Bereiche der Grammatik für die verschiedenen Altersstufen gehört, und bringt daher schon auf den ersten Seiten seines Buches den bekannten Unterschied zwischen Begriffswörtern und Formwörtern, ohne ihn, der an sich so mislich ist, gehörig zu motiviren. Eine scharfe, aber nichts weniger als unnütze Kritik der Sprachdenklehre lieferte Dr. Mager im Februarhefte seiner Pädagogischen Revue vom Jahre 1842. Weit mehr hat sich Wurst als Pädagog und Methodiker in den „Zwei ersten Schuljahren" gezeigt.

Sehr verwandt in der Tendenz mit Wurst's Sprachdenklehre ist Honkamp's Leitfaden für die Sprachbildung, welcher 1838 erschien. Derselbe geht ebenfalls darauf hinaus, Becker's Ansichten zu populariſiren und in die Volksschule einzuführen, und man sieht dem brauchbaren Buche an, daß der Verfasser nicht blos sein Vorbild selbst tüchtig verstanden, sondern auch den Stoff methodisch abzustufen versteht. Doch will er eben nur Grammatik lehren und geht dabei ebenfalls über die Grenzen der Volksschule hinaus, ohne durch selbsterfundene Terminologien in den hochliegenden Abstractionen wahrhaftes Verständniß geben zu können. Nach meiner Meinung kann man sich übrigens durch Honkamp's Schriften gründlicher und besser auf das Studium Becker's vorbereiten als durch Wurst. Neben Beiden ist auch noch Scherr zu nennen, der besonders in der Schweiz Becker's Ansichten zu verbreiten suchte und mit Wurst große Verwandtschaft hat, doch aber etwas mehr sichtet.

Wir müssen von diesem Standpunkte der Dinge aus, ehe wir ein folgendes Entwickelungsstadium ins Auge fassen können, noch einen Schritt zurückthun, um **Diesterweg** zu begegnen, der den ersten Theil seines Praktischen Lehrgangs bereits 1828 erscheinen ließ. Wir sind es von ihm gewohnt, daß er keine einigermaßen bedeutende Erscheinungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens unbeachtet und ohne davon Gutes in sich aufzunehmen, vorbeigehen läßt, und so dürfen wir auch im gegenwärtigen Falle erwarten, daß er das Gute in sich aufgenommen und selbstständig verbreitet hat. In der That begegnen wir hier einem sehr tüchtigen Buche. Der Ver-

Digitized by Google

faſſer iſt nicht blos von Becker, ſondern auch von jenen andern Sprachforſchern befruchtet, aber in der Entwickelung und Benutzung durchaus ſelbſtſtändiger, praktiſcher Schulmann. Er hat das Gute aller frühern Schriftſteller auf gleichem Gebiete in ſich vereinigt, ſein Lehrgang bewegt ſich beinahe durchweg in concreten Übungen fort, und wird wegen der Fülle geiſtbildenden Materials noch lange eine Fundgrube für deutſche Sprachlehrer bleiben, wenn auch bisweilen eine gewiſſe Armuth an Gehalt und eine zu große Ausführlichkeit getadelt werden muß. Ingleichen dürfte gegen ſeine Stoffanordnung, welche namentlich oft Verwandtes zerſtückelt, manches Erhebliche eingewandt werden können. Weſentlich unterſcheidet ſich Dieſterweg's Lehrgang von den meiſten andern Vorgängern durch ein unverkennbares Streben nach Vereinfachung und Beſchränkung des Grammatiſchen und nach Vereinigung aller einzelnen Disciplinen des Unterrichts in der Mutterſprache, alſo der Aufſatzbildung, höhern Leſelehre und Orthographie.

Jede Zeit hat für das in ihr wirkende Gift auch wieder ein Gegengift bereit. So begann man jetzt gegen die Herrſchaft des rein grammatiſchen Unterrichts, gegen die zu weit getriebene Abſtractionsſucht, gegen die unbedingte Verpflanzung des Becker'ſchen Syſtems in die Volksſchule, endlich gegen allen Sprachunterricht, der leider noch meiſtens die Grammatik als Selbſtzweck anſah, mit einer ſehr merkwürdigen Heftigkeit aufzutreten, welche in Extreme verfiel, von denen jedoch Wager's Kampf gegen Wurſt's Sprachdenklehre durchaus freizuſprechen iſt. Wenn auch das ſpäter zu nennende Triumvirat bei ſeinen Behauptungen vorzüglich die Gymnaſien im Auge hatte, ſo fehlte es doch nicht an Blicken und Seitenhieben auf die Volksſchule, und es liegt auf der Hand, daß dies nicht anders ſein konnte, und jene Männer deshalb hier nicht übergangen werden dürfen. Günther, Hülsmann und Wackernagel waren es, welche laut ihre Stimmen gegen jene Richtungen erhoben, namentlich die beiden Letztern, da ſich hingegen Erſterer mehr gegen den üblichen Unterricht im ſchriftlichen Gedankenausdrucke ereiferte. Sie behaupteten unter Anderm, der grammatiſche deutſche Unterricht ſtöre und hemme die natürliche Sprachentwickelung, nütze den Geiſt der Kinder durch frühzeitige Abſtractionsübungen ab und fördere die Übermacht der Reflexion, das Zurückbeugen des Geiſtes auf ſeine eigene Thätigkeit, die krankhafte Selbſtbeobachtung und damit Zerſtörung des jugendlichen Gemüths*). Wackernagel, welcher ſeine

*) Über die Frage, ob der grammatiſche Unterricht aus der Volksſchule ganz zu verbannen ſei, und über ſein Verhältniß zur Schule habe ich mich beſonders genau und ziemlich erſchöpfend in einem Aufſatze ausgeſprochen, welcher 1842 in der frühern Preußiſchen Volksſchulzeitung abgedruckt wurde und die Überſchrift trägt: „Welche Stellung ſoll die Grammatik beim Sprachunterrichte in der Volksſchule einneh-

Digitized by Google

Ansichten in die Übersicht erschwerender Gesprächsform gibt, was um so entbehrlicher gewesen wäre, da beide Personen des Dialogs in vollster Einigkeit stets mit demselben Winde segeln, stellt Alles auf die Spitze, spricht von geistiger Selbstbefleckung und will endlich gar das Sprechen durch ein heilig Schweigen lehren; er ist durchweg destructiv, ohne selbst auch nur ein Hüttchen aufzubauen; ihm ist nichts recht, er macht nebenbei auch den Anschauungsunterricht lächerlich, denn der Schüler soll nach wiederholter Behauptung gar nicht thätig sein, sondern nur lauschend und aufnehmend, sei es Sonnenschein und Regen oder Samen. Wir können hier nicht weiter auf Beleuchtung dieser Ansichten eingehen, müssen aber bemerken, daß Hülsmann's Ansichten, wie er sie im duisburger Gymnasialprogramm vom Jahre 1842 ausgesprochen, von dem schon früher genannten Karl Hoffmeister in Viehoff's Archive (1. Jahrg. 2. Heft) gründlich und umfassend beurtheilt wurden. Ingleichen hat W. Becker in derselben Zeitschrift eine vortreffliche Recension der im 4. Theile des Wackernagel'schen Lehrbuchs ausgesprochenen Ansichten geliefert, deren Lecture wir Jedem, welcher näher in die Sache einzugehen wünscht, dringend empfehlen. Solche Beurtheilungen sind nach Inhalt und Form nicht blos eine Zierde jener Zeitschrift, sondern der pädagogischen Literatur überhaupt.

Es war in den ersten Jahren des vorigen Decenniums, als Jacotot's eigenthümliches Unterrichtsverfahren die Aufmerksamkeit des pädagogischen Deutschlands mit Recht auf sich zog. Denn wenn auch einige Marktschreierei wol mit unterlaufen mochte, so ist doch viel Gesundes und Belehrendes nicht zu verkennen. Mich interessirte es besonders, daß er an ein bestimmtes Buch, als an einen Mittelpunkt, den ganzen Unterricht anknüpfte, und dabei den Grundsatz feststellte, daß der Schüler Eins wahrhaft erfassen, darauf aber alles Übrige beziehen müsse. Ingleichen interessirte mich der Umstand, daß Jacotot seinen Lese- und Aufsatzunterricht, sowie die Redeübungen ganz auf das Lesebuch, nämlich den Telemach, basirte. Da ich damals den Sprachunterricht in der Oberklasse einer Volksschule zu ertheilen hatte und häufig über einen Gegenstand nachdachte, der die bisher darauf angewandte Mühe mir selbst noch nicht genügend lohnte, so lag es nahe, daß ich auf den Gedanken kam, den Sprachunterricht, wenn nicht in gleicher, doch in ähnlicher Weise auf eine

---

men?" Ich muß diesem Aufsatze noch gegenwärtig mehr Berücksichtigung und Verbreitung wünschen, als er damals gefunden zu haben scheint. — Wer sich nach dessen Durchsicht jedoch nicht mit einer vernünftigen Grammatik befreunden mag, wird meine in Eisleben erschienenen „Übungsstoffe" (1843) doch gern gebrauchen, da sie überhaupt als Denk- und Sprachübung, sowie als Vorschule für einen spätern, höhergehenden Sprachunterricht reichliches Material liefern, ohne dieses aus dem grammatischen Regelwerke zu entnehmen. Das Büchlein ist eine Geistesgymnastik, als deren Frucht sich Sprachverständniß und Sprachfertigkeit herausstellt.

Digitized by Google

Reihe ausgewählter Lesestücke zu stützen und diese so zu verwenden, daß sie dem Schüler das Material lieferten, aus welchem er sich die grammatischen Regeln selbst deducire. Zugleich lag es nahe, daß auch auf vollkommenes logisches Verständniß jener Grundlagen hingewirkt werden mußte und sich deshalb eine Menge Übungen der Denk- und Sprachkraft anknüpften. Ich sprach diese Ansichten zuerst in Schweizer's Magazin (Jahrg. 1835) aus und erläuterte mein Verfahren zugleich durch einige Beispiele. Die Meinung, welche ich hier und in der Einleitung zum ersten Theile meines Lehrgangs (1837) äußerte, fand Beifall, und auch zwei tüchtige Pädagogen, nämlich der Schulrath **Otto Schulz** (Schulblatt von 1838) und der Educationsrath **Dr. Wager** sprachen sich ebenfalls dahin aus, daß es zweckmäßig und nothwendig sei, wenn sich der Sprachunterricht an einzelne Lesestücke reihe. Es fällt mir hierbei nicht im geringsten ein, zu glauben, daß diese Herren jene Ansicht oder irgend eine Belehrung erst von mir erhalten hätten, denn die Sache ist an sich sehr einfach, und überhaupt leicht möglich, daß ein Gedanke gleichzeitig in verschiedenen Köpfen auftaucht; aber ich erwähne jenen Aufsatz deshalb, weil mir einige spätere Recensenten gewissermaßen geringschätzig den Vorwurf machten, daß ich nicht auf eigenen Füßen stände und erst habe borgen müssen, — gleichsam als ob ein praktischer Schulmann nicht auch einen vernünftigen Gedanken haben könne. Wenn Diesterweg übrigens in einer Recension meines Lehrgangs zwar mein Verfahren lobt, aber dabei bemerkt, daß viele Tausend tüchtige Lehrer es längst so gemacht hätten, so irrt er doch, ja seine eigene früher mit Lob erwähnte Schrift beweist das Gegentheil. Man benutzte wol das Lesebuch oder einzelne Abschnitte desselben, damit das Kind Beispiele zu dem Erkannten mühsam heraussuche, aber es war nicht die Quelle, von der man ausging und zu der man wieder zurückkehrte, nicht der Mittelpunkt des sprachlichen Schullebens und Unterrichts.

Betrachten wir nun die Grundsätze, welche sich nach dem Vorausgegangenen auf dem Gebiete der Methodik des Sprachunterrichts in der jüngsten Zeit Geltung verschafft haben, und welche in meinem praktischen Lehrgange, dessen erste Auflage 1837, dessen vierte Ausgabe aber 1845 erschienen ist, befolgt wurden, so begegnen wir etwa folgenden Hauptgrundsätzen:

1. Für die ersten Schuljahre gehört gar kein grammatischer Unterricht, dessen Stelle nehmen vielmehr Denk-, Sprech- und Schreibübungen ein.

2. Das Verfahren, nach welchem inhaltsleere Sätze die Grundlage des Unterrichts sind und nach welchem das Kind angeleitet wird, selbst solche zu bilden, hört auf; dagegen werden das Lesebuch oder einzelne Lesestücke, welche am besten einen innern Zusammenhang haben, Mittelpunkt und Grundunterlage des gesammten Sprachunterrichts.

Digitized by Google

3. Die Grammatik ist nicht Zweck, sondern nur Mittel,

a) die Denkkraft am Erkennen des Gesetzmäßigen zu üben und das Verlangen des Menschen (also auch des Kindes) nach Unterordnung der Erscheinungen unter das Gesetz zu befriedigen;

b) sie ist ferner Mittel, um zum allseitigsten Verständnisse der Grundlage, nämlich des Lesebuchs oder Lesestücks hinzuführen;

c) um der Stylllehre, der Orthographie und der Lehre von der Interpunction eine sichere, vernunftmäßige Grundlage zu geben und das Sprachgefühl zu unterstützen. —

Was diesen Kriterien nicht gemäß ist, wird unbedingt verworfen, da möglichste Beschränkung des umfangreichen Stoffes und jede Kleinigkeitskrämerei sorgfältigst vermieden werden soll.

4. Der Schüler muß jedes Gesetz und jeden Begriff auf Grund des Musterstücks selbst finden und deshalb an der Hand des Lehrers suchen. Dieser leitet blos an zum Finden und zum Ausdruck des Gefundenen in klaren, bestimmten Worten.

Diese einzelnen Sätze sind von solcher Wichtigkeit, daß wir bei ihnen länger verweilen müssen, um so mehr, da sich an sie noch manche historische Reflexionen und dankbare Blicke auf anerkennungswerthe Leistungen knüpfen.

Was den ersten Grundsatz anlangt, so lehren wir dem Kinde die Sprache nicht, sondern es bringt sie mit zur Schule. Was es mitbringt, ist aber eben nur Das, was es den Verhältnissen nach mitbringen konnte. Der Kreis seiner Vorstellungen und Begriffe ist noch beschränkt, und die Form, in welcher es diese mittheilt, sowol nach phonetischer als nach grammatischer Seite hin, unvollkommen. Es redet und versteht die Sprache des gewöhnlichen Lebens, nicht die Bücherſprache, nicht die des gebildeten Lehrers. Die Schule hat daher die wichtige Aufgabe, durch Denk- und Sprechübungen den Vorstellungskreis, überhaupt den geistigen Horizont des Kindes nach mannichfaltigen Richtungen hin auf einfache Weise zu erweitern und ihm zugleich die dieser Bereicherung entsprechenden Sprachformen zuzuführen, also, daß es im reichern Besitze zu der Sprache unterrichtsfähiger werde. — Es liegt auf der Hand, daß hier geistiges Anschauen und Selbstthätigkeit, also auch Selbstsprechen des Kindes Hauptsache bleiben. Daher ist es ein großer Fehler, wenn die Lehrer in den Stunden für Denk- und Sprechübungen ſchulmäßig katechiſiren, auf weiten Umwegen zu naheliegenden Zielen führen und, der Kindesnatur vollkommen unangemessen, bei einzelnen herausgegriffenen concreten Gegenständen erſchöpfend verweilen. Es ist ganz unpsychologisch und führt durchaus zu keinem erklecklichen Resultate, wenn man Gegenstände wie das Waſſer, die Art, den Tiſch ꝛc. von allen nur möglichen Seiten mit dem Mikroskope der Engherzigkeit betrachten läßt und das Kind zwingt, dem katechetischen Hin- und Herzerren des Lehrers so lange zu folgen, als dieser nur irgend noch etwas über sein Object vorzubringen weiß. Der Gang

Digitized by Google

muß vielmehr einfach ſich auf einzelne verſchiedene Gegenſtände, deren Eigenſchaften, Zuſtände und Thätigkeiten erſtrecken, dieſe durch kurze Fragen hervorlocken, und wo das bezeichnende Wort fehlt, dieſes geben; vor Allem aber muß der Lehrer nicht vergeſſen, daß es das Kind iſt, welches ſprechen lernen ſoll, und mit unermüdlicher Geduld daſſelbe anhalten, die raſch eroberten Sätze ſcharf und articulirt auszuſprechen. So ſchreitet auch der Unterricht im älterlichen Hauſe einher, denn er beſchränkt ſich auf Namen und Zuſammenfaſſen der angeſchauten Dinge, ihrer Merkmale und Thätigkeiten. In dieſer Abſicht werden die geiſtreichen Bemerkungen des Schulraths **Graffunder** in Erfurt, welche dieſer den Conferenzprotokollen der Schullehrer ſeines Bezirks beifügte, und welche Friedr. Otto, Rector der Knabenbürgerſchule zu Mühlhauſen, überſichtlich zuſammenſtellte, noch beſonders wohlthätigen Einfluß ausüben und mehr und mehr zu jener Einfachheit zurückführen, welche in dieſer Hinſicht dringend nothwendig iſt. An dieſe einfachen Denk- und Sprechübungen, die ſich im Laufe der Zeit nach Inhalt und Form ſteigern, knüpfen ſich vorerſt die Schreibübungen*). Das ſcharf und deutlich ausgeſprochene Wort wird vom Kinde in ſeine elementaren Laute zerlegt, für dieſe Laute gibt man die Zeichen, d. i. Buchſtaben, und was es erſt geiſtig auseinander hielt, ſetzt es durch Schrift wieder zuſammen. Es erkennt, daß der Satz aus Wörtern, das Wort aus Sylben und Lauten beſteht, und hat es die Zeichen für letztere, ſo ſetzt es dieſe zuſammen in jener Ordnung, welche ihm die Analyſe vorſchreibt; kurz es geht den Weg, welchen der Erfinder der Buchſtabenſchrift nothwendig eingeſchlagen haben muß, und welchen Graßmann in der leſenswerthen Einleitung zu ſeinen Denkübungen ſo ſchön darſtellt. Wer ſchreiben kann, vermag auch zu leſen, und ſo ergibt ſich dieſes Letztere ohne Künſtelei, namentlich ohne Dolz's Leſemaſchine. — Nach dieſen aufgeſtellten Anſichten wird ſich der Lehrer freilich genöthigt ſehen, manches Buch der betreffenden reichhaltigen Literatur als wenig brauchbar bei Seite zu ſtellen, weil viele zu ſehr ſich in Künſteleien gefallen oder eine ſolche Maſſe des Stoffes

*) Für die äußerliche Schreibfertigkeit, welche höchſt wichtig iſt, wenn das Kind, und ſpäterhin der Mann, gern ſchreiben ſollen, iſt die Takt-Schreibmethode, deren Weſen Otto in obenerwähnter Zuſammenſtellung trefflich darſtellt, beſonders zu empfehlen. In Rückſicht auf die dadurch zu erzielende Handſchrift ſagt Schulrath Graffunder: „Es kommt in unſern Volksſchulen gar nicht auf eine ſchöne, ſondern auf eine ſolche Handſchrift an, die in der Fauſt des Handarbeiters Beſtand halten kann, eine grobe, deutliche, gleichmäßige und geläufige Handſchrift; das Letztere beſonders, damit das ganze Leben hindurch gern von ihr Gebrauch gemacht werde, wobei ſie denn von ſelbſt in Übung bleibt.“ — Das iſt ſehr wahr und wichtig! Was ſagen Diejenigen dazu, welche den Stand der Schule nach der mehr oder weniger zierlichen oder gekünſtelten Handſchrift beurtheilen möchten! — Mit ſolchem Urtheile wird man freilich gar bald und leicht fertig.

Digitized by Google

aufgethürmt haben, daß der Sprachzweck nothwendig in den Hintergrund treten muß. Anerkennung verdienen außer Türk's früher erwähnten „Sinnlichen Wahrnehmungen" noch Graßmann's und Spieß's Denkübungen (1834), sowie namentlich der einfache Anschauungscursus, welchen der Schullehrer des 19. Jahrhunderts gibt. Andere Werke, wie Diesterweg's „Kleinkinderschule" und Wrage's „Entwurf nach Denzel" sind zwar vielfach brauchbar, aber bisweilen zu weitläufig und Einzelheiten erschöpfend. Nach dem Bisherigen brauche ich wol kaum zu bemerken, daß auch mein „Praktischer Lehrgang" mit einem Cursus der Denk- und Sprechübungen beginnt. An diesen, welcher vielfach Gelegenheit zum schriftlichen Gedankenausdrucke gibt, knüpfen sich dann auch die sogenannten Stylübungen, und er bildet den Übergang zu solchen. Diese Stylübungen können und dürfen eigentlich nichts weiter sein als ein gesteigerter Cursus der Denk- und Sprechübungen, zu welchem nur die Forderung hinzutritt, das Erkannte und Gesprochene, was größern Umfang und abgerundete Selbstständigkeit hat, gleich den frühern Sätzen ebenfalls niederzuschreiben. In meinem Lehrgange werden deren drei innegehalten, nämlich:

a) der Lehrer gibt Stoff und Form; der Schüler wird angehalten, blos den Inhalt und die Form, welche letztere durch Vorlesen und Sprechen festgestellt wurde, wiederzugeben;
b) der Stoff wird gegeben, d. h. entwickelt, und die Einkleidung desselben dem Schüler überlassen;
c) dem Schüler wird blos ein seinen Kräften angemessenes Thema gegeben, und es bleibt ihm überlassen, darüber selbstständig nachzudenken und das Gedachte entsprechend einzukleiden.

Ähnlichen oder gleichen Stufengang hatten die Schriften von Bormann, Lauckhardt und Nehm inne, welche besonders zu empfehlen sind, obgleich sie in Einzelheiten den Horizont der Volksschule weit überschreiten. Sehr brauchbar ist auch Steeger's Anweisung, freilich mehr wegen des interessanten Materials, als wegen der Stoffordnung, ebenso Barthel's Handbuch, das sich überdies streng an die Bedürfnisse der Volksschule hält*).

Der Sprachunterricht soll sich, wie wir ferner hörten, an ein Lesebuch anknüpfen, weshalb die Wahl des letzter nnicht gleichgültig sein kann. Die Zahl der einschlagenden Schriften ist Legion, durchschnittlich tritt es aber hervor, daß man sich mehr und mehr von

*) Ein recht brauchbares Schriftchen, welches namentlich die an bestimmte äußere Formen geknüpften Geschäftsaufsätze zum Gegenstande hat, ist Lüben's „Anleitung", 1845. Preis 2½ Sgr. — Für höhere Schulanstalten gab ich 1844 heraus: „Materialien für den Unterricht im Gedankenausdrucke, bestehend in einer Sammlung von Dispositionen in leichtern und schwerern Aufsätzen, Vorträgen, Reden und Katechesen." — Erfurt, Otto. gr. 8. X u. 198 S. Preis ⅔ Thlr.

Digitized by Google

jener äußerlichen Moralität und einseitigen Verstandesbildungen, welche durch Rochow's und Campe's Vorgang begünstigt wurden, sowie von der Ansicht, daß das Lesebuch eine Real-Encyklopädie sein müsse, entfernt hat. Darauf, daß das Buch selbst Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichts sein solle, ist von den Verfassern durchschnittlich bis jetzt wenig gerücksichtigt; doch kann am Ende jedes Lesebuch, wenn es sonst mit Geist und Geschmack zusammengestellt ist, für unsern Zweck ersprießlich sein. Einige Rücksicht auf sprachliche Zwecke, namentlich auf das euphonische Lesen, nahm **Diesterweg** in seinem Schullesebuche (1831), auch in seinen übrigen Lesebüchern rücksichtet er auf die grammatische Seite des sprachlichen Unterrichts und liefert zu diesem Zwecke einen Vorrath stufenweise geordneter Sätze. Unter den übrigen, in großer Menge vorhandenen, brauchbaren Lesebüchern will ich nur einige nennen, welche von mir mehr oder weniger genau durchgesehen werden konnten, nämlich: das Real-Lesebuch für den Canton Solothurn (die letzte Hälfte desselben ist für sprachliche Zwecke brauchbar), das Berlinische Lesebuch von Otto Schulz (recht gut), die Lesebücher von Rendschmidt (Katholik), Scholz, Münnich (Katholik), Fulda, Oltrogge, Kalisch, Öser (vorzugsweise für Töchterschulen), Holsteinisches Geoman, den Preußischen Kinderfreund von Preuß und Vetter, Friedr. Otto's Lesebuch (für Sonntagsschulen), meinen katholischen Jugendfreund, ganz vorzüglich **Dr. Mager's** Lesebücher. Diese letztern verdienen schon deshalb mit besonderer Empfehlung genannt zu werden, weil sie der Verfasser wirklich in der Absicht ausarbeitete, daß sie den Mittelpunkt des sprachlichen Schullebens bilden sollen, und weil der Herausgeber außerdem in der Auswahl mit besonderm Geschmacke und vieler Umsicht zu Werke gegangen ist. Bei umfangreichern Lesebüchern, wie es die vorigen alle sind, treten jedoch für unsere Zwecke einige unverkennbare Nachtheile ein; das Kind kann sich nämlich in der Masse des Stoffes nicht genügend orientiren, und derselbe wird weit schwerer dem Sinne und der Form nach sein vollkommenes Eigenthum. Greift auch der Lehrer einzelne Stücke oder Abschnitte für seine Zwecke heraus, so fehlt diesen in der Regel immer der innere Zusammenhang, abgesehen von manchen andern Unbequemlichkeiten, welche sich beim Nachschlagen und Vergleichen nothwendig einstellen. Ich habe daher ein besonderes sprachliches Lesebüchlein für die Elementarschule unter dem Titel: „Ausgewählte Sätze und Musterstücke" bereits im Jahre 1841 herausgegeben, von dem die dritte Auflage erschienen ist, und welches in klein Octav sauber geheftet, 63 Seiten stark, einzeln nur 3 Sgr. kostet. Die darin befindlichen prosaischen und poetischen Gaben (Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen) stehen in einem unverkennbaren geistigen Zusammenhange und geben namentlich reichlichen Anlaß zu bildenden Vergleichungen in Hinsicht auf Stoff und Form. Die Sätze der ersten Abtheilung sind kernige

Digitized by Google

Sprüchwörter, Sentenzen, Bibelverse und Liederstrophen. Auf dieses Büchlein basirt auch mein Praktischer Lehrgang.

Was nun ferner den an die Lesestücke angeknüpften sprachlichen Unterricht betrifft, so möchte ich diesen in zwei Haupttheile spalten, von denen jedoch der eine den andern keineswegs streng ausschließt, vielmehr einer für den andern wechselseitig ergänzend wird. Da diese beiden Hauptrichtungen einmal einen Namen haben müssen, obgleich er die Sache, entsprechend den grammatischen Terminologien, nicht allseitig bezeichnet, so wollen wir sie das logische und grammatische Verständniß nennen.

Was nun das logische Verständniß der Grundlage anlangt, so wird allerdings angenommen, daß diese letztere so geeigenschaftet sei, daß der Zögling, welcher durch den vorhergegangenen Cursus in den Denkübungen schon eine gewisse Reife erlangt haben muß, das Stück in seiner Allgemeinheit oder nach seinem Totaleindrucke ziemlich verstehe, fast in dem Verhältnisse, als wenn Jemand schlechtweg bei reifern Jahren ein prosaisches oder poetisches Kunstwerk liest, blos um sich zu amusiren, aber das Buch dafür auch ohne besondern geistigen Gewinn aus der Hand legt. Es handelt sich bei diesem logischen Verständnisse jedoch darum, daß dem Schüler ein wahrhaft allseitiges, in das Innerste der Grundlage eindringendes Verständniß eröffnet werde, gleichwie Jemand ein classisches Zeugniß der Literatur wohl zu studiren pflegt. Dem Zöglinge darf daher kein Begriff dunkel bleiben, und es müssen ihm solche aus tieferm Eingehen in den Inhalt vielmehr noch zuwachsen, er muß die Ursache und Wirkung, Grund und Folge der Begebenheiten, die logische Gedankenfolge, die Charakteristik der Personen und Zustände, Vergleichungen und Vergleichungspunkte, Synonymen, Wortfamilien u. s. w. deutlich erkennen und herausfinden, also, daß sie zum vollsten Bewußtsein kommen. Hieran knüpfen sich ferner fortgesetzte Übungen im schriftlichen Gedankenausdrucke, indem der Schüler aufgefordert wird, über den Inhalt weiter zu berichten, Beispiele zu Begriffen zu finden, Motive aufzudecken, Vergleichungen anzustellen, den Inhalt bald in kürzerer, bald in umfangreicherer Form auszudrücken, oder Vergleichungen mit frühern Meisterstücken anzustellen. Hieran reiht sich zugleich die gerechtfertigte Forderung des Lesens mit entsprechendem Ausdrucke. Da aber die Sprache vielfach durch Nachahmung erlernt wird, und das ästhetische Sprachgefühl durch gute Muster seine wesentlichste Berichtigung erhält, so ist es klar, daß für Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke, gleichviel, ob der Schüler den Normalstoff wörtlich auswendig lerne oder nicht, endlich viel gewonnen werden muß. Nicht gering schlage ich es ferner an, daß der Zögling durch ein solches Verfahren lernt, wie man mit Sinn und Verstand und wahrem Nutzen größere Ganze lesen müsse, was die Jugend unserer Gegenwart vielfach nicht zu wissen scheint.

Digitized by Google

Ist dieses logische Verständniß durch solche und ähnliche sich allmälig steigernde Übungen erreicht, dann knüpft sich leicht das grammatische Verständniß an. Das grammatische Regel- und Fachwerk, welches nach bereits angegebenen Kriterien zu sichten ist, fällt dann dem Zöglinge als vollkommen reife Frucht einerseits fast von selbst in die Hand, und hilft anderntheils die vollkommenste Einsicht in den Inhalt vollenden. Wortlehre, Etymologie, und diese vorzugsweise, Satzlehre und Orthographie reihen sich ungezwungen aneinander, und eine strenge Abgrenzung dieser unterschiedenen Verzweigungen, oder eine genaue systematische Folge ist nicht gerade nothwendig. Dafür möge das letzte Semester der Schulzeit das Ganze nochmals zusammenfassen und in eine den Verstand bildende Übersicht bringen. Zu diesem Zwecke bildet auch eine vollständige „Kurzgefaßte deutsche Sprachlehre" den Schluß und 3. Theil der 4. Auflage meines Lehrgangs. Sie enthält jedoch ungleich mehr, als für die Volksschule paßt, weil sie zugleich den Elementarlehrer befähigen soll, über dem Stoffe zu stehen und diesen zu beherrschen. Denjenigen freilich, welche glauben, der Lehrer brauche nicht viel mehr von der Grammatik zu wissen als seine Schulkinder, und welche ihn überhaupt gern mit oberflächlicher Halbheit, die sie jedoch Einfachheit zu nennen belieben, abspeisen möchten, wird dieser 3. Theil überflüssig erscheinen, und sie mögen von ihrem Standpunkte aus recht haben. — Sollte es noch Erwähnung verdienen, daß ein solcher Sprachunterricht nach obiger Skizze vielfach als Vehikel dienen kann, nebenbei eine Menge nützlicher Kenntnisse mitzutheilen, zu denen sonst das beschränkte Schulleben keine Zeit und Veranlassung gibt, und daß er zugleich eine Vorhalle zum Übergange in das Heiligthum der poetischen Nationalliteratur bildet, welche ich noch näher durch meine „Vorbereitungen für einen höhern, normal bildenden Sprachunterricht" (Erfurt bei Otto) zu begründen suchte.

In dieser Absicht werden die Bemühungen eines Viehoff (Archiv für den Unterricht im Deutschen), Nodnagel, Götzinger, Heinr. Kurz und Weber, welche freilich zunächst höhere Anstalten berücksichtigen, nicht ohne den wohlthätigsten Einfluß auf unsere Volksschulen bleiben und zunächst dazu beitragen können, die Volksschulen selbst zu veredeln und auf einen höhern Gesichtspunkt zu stellen. Denn ich kann es mir nicht verhehlen, daß der Schlendrian im Gleise des gewöhnlichen Grammatisirens unendlich leichter ist als der oben flüchtig skizzirte Unterricht. Bei letzterm kann nicht maßgebend in die individuelle Praxis eingegriffen werden, der Lehrer ist trotz der festen Grundlage frei, und die Forderung, diese auf bildende Weise zu behandeln, setzt eine Frische, eine geistige Gewandtheit und einen so feinen Takt voraus, wie ihn der im Götzendienste der Form Lebende und Lehrende nimmer bedarf. Falls unsere Ansichten allgemein geltend gemacht werden sollten, könnte der Sprachunterricht allerdings eine tiefe Innigkeit, eine echtdeutsche Gemüthlichkeit erhal-

Digitized by Google

ten; aber der Schüler würde auch der Individualität des Lehrers mehr als je hingegeben sein, welcher Fall durch den so verschiedenen Bildungsstand der Volksschullehrer für die Gegenwart wenigstens noch etwas mislich ist. Darum scheint es mir unzweckmäßig, irgend ein methodisches Verfahren, also auch das obige mit Gewalt und durch strenge Vorschriften einzuführen. Man lasse das Gute für sich selbst reden und Freiwillige unter seine Fahnen sammeln, die Tüchtigen werden nicht zurückbleiben! —

Ich habe die Frage unerörtert gelassen, ob die Normalstoffe aus dem Gebiete der Prosa oder der Poesie zu entnehmen sind, und will deshalb noch Einiges bemerken. Mir scheint Beides zweckmäßig und Abwechslung das Passendste. Auch die Poesie verdient Rücksicht, indem sie ansprechende Gedanken mit dem höchsten Wohllaute der Sprache umkleidet, und ein gutes Gedicht jedenfalls wegen Form und Inhalt geeignet scheinen dürfte, sogar fürs spätere Leben Geltung zu erhalten. Poetische Gestaltungen lassen ferner, was wohl beachtet zu werden verdient, eine größere Menge und Mannichfaltigkeit aller Arten von Übungen zu, ohne daß so bald Ermüdung zu fürchten wäre. Im Übrigen darf durchaus nicht behauptet werden, daß die Poesie etwas der Jugend Fremdes, für untere Stufen Unnatürliches sei; vielmehr ist das Kind durch und durch poetischer Natur, wie denn auch die ältesten Sprachdenkmäler aus der frischen Kindheit unserer und anderer Nationen fast durchweg in poetischer Form auftreten, also, daß wieder die Kindheit der Völker durch Dichtungen zu uns redet. Nein, wir dürfen Stoffe in poetischer Form ebenso wenig aus dem Sprachunterrichte verweisen, wie wir auf dem Gebiete des Religionsunterrichts den Psalm und das Kirchenlied ignoriren sollen. Mir hat überdem die Erfahrung gezeigt, daß mit besonnener Auswahl dem Kinde gegebene Dichtungen das Kind, zu dem überdies schon die Amme und Mutter in Poesie redete, sehr angesprochen, ja gefesselt haben; daß sich ferner in der Jugend am leichtesten ein guter Vortrag der gebundenen Rede erzielen läßt, und Gedichte, mit denen sogar ansprechende Melodien verbunden werden können, eher bis zum spätern Alter bleiben.

Wer mir bis hierher gefolgt ist, wird die Schwierigkeit der Ausarbeitung meines Lehrganges, welcher auf die ausgesprochenen Ansichten fußt und den Lehrer Schritt für Schritt zum Ziele führen soll, einsehen. Wir haben jedoch außer meinem erwähnten Praktischen Lehrgange noch einen sehr dankenswerthen Versuch vom Rector **Friedr. Otto** in Mühlhausen, welcher 1844 unter dem Titel: „Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichts in der Muttersprache", erschienen ist. Beide Werke sind nur Versuche, eine schwierige Aufgabe einigermaßen zu lösen, und haben ihre Mängel und Fehler, für welche die Verfasser gewiß selbst nicht blind sein wollen. Ich hoffe indeß, so Gott Leben und Rüstigkeit schenkt, bin-

Digitized by Google

nen nicht gar langer Zeit vielleicht ein Werk zu liefern, was der Idee, die in mir lebt, möglichst vollkommen entspricht, und dies dürfte um so leichter geschehen, da ich im Laufe der Jahre noch manches Vorurtheil abstreifen und manche Erfahrungen machen konnte, den beachtenswerthen Leistungen auf unserm Gebiete aber stets mit Aufmerksamkeit und Liebe gefolgt bin. —

Deshalb muß ich auch Theodor Vernaleken's „Beispiel-Grammatik" (Bern 1840) noch mit besonderer Auszeichnung erwähnen. Die Beispiele, welche er zu Anknüpfungspunkten wählt, sind meist alle vorzüglich, was den zusammengesetzten Satz anlangt, aus Musterschriftstellern mit Glück und Geschick gewählt. Der Verfasser will mehr als das leidige Umherirren im grammatischen Regelwesen auf dem Grunde inhaltsleerer Beispiele. Er verlangt zwar auch grammatische Zergliederungen, aber sodann Angabe des Grundgedankens, die Erweiterung einfacher, sinnreicher Sätze zu Perioden, Nachbildung musterhafter Beispiele und Umgestaltung solcher in andere, einfache Sätze. Er gibt hierzu treffende Winke, denen man hier und da nur etwas mehr Ausführlichkeit wünschen möchte. Das ganze Buch hilft den Fortschritt begründen, weil es bereits selbst ein solcher ist, und ist auch Volksschullehrern sehr nützlich, obgleich es zunächst auf höhere Lehranstalten berechnet wurde.

Ich kann zum Schlusse dieser Arbeit nicht umhin, noch zweier Abhandlungen zu gedenken, welche vollkommen geeignet sind, die gute Sache wesentlich zu fördern, und es daher verdienen, daß die Aufmerksamkeit des Lehrerpublicums wiederholt darauf hingelenkt werde. Die erste ist eine Verfügung des königl. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg an die betreffenden Schul-Ephoren vom 13. Juli 1844. Wenn ich auch nach dem Vorhergehenden nicht mit allen in der Verfügung den Lehrern empfohlenen Schriften übereinstimmen kann, so widerspricht doch der Inhalt keineswegs dem bisherigen Fortschritte, sondern macht ihn nur allgemeiner. Vereinfachung des grammatischen Unterrichts und Anlehnung desselben an das Lesebuch sind Das, worauf wesentlich gedrungen wird. Da auch besondere Abdrücke dieses Aufsatzes durch den Buchhandel zu beziehen sind, so ist es dem Lehrer leicht, sich näher damit bekannt zu machen.

Die andere Abhandlung, deren Verfasser sich nicht genannt, sondern nur u. a. (Ruthardt?) unterzeichnet hat, lieferte der Kirchliche Anzeiger für Schlesien und die benachbarten Provinzen in Nr. 7—13 des Jahrgangs 1845. Dieser Aufsatz beabsichtigt, daß der Sprachunterricht im Wesentlichen so ertheilt werde, wie gegenwärtig auf den Gymnasien das Lateinische nach Ruthardt's Vorschlage und Plane (Breslau, 1841) betrieben wird. Die Quintessenz seiner Ansichten ist: einzelne Sätze und Abschnitte (classisch nach Form und Inhalt) vom stofflich und formell Leichtern zum Schwerern leitend, sind Ankergrund und Mittelpunkt. Nicht anhaltendes Memoriren, sondern ein Lernen dieser Basis aus dem Gebrauche wird

Digitized by Google

verlangt, und sie geht von Klasse zu Klasse mit Weglassung des Entbehrlichgewordenen. Für die Muttersprache will der Verfasser insbesondere, daß der in beschaulicher Repetition Stufe für Stufe fortgeführte und zu immer tieferm Verständniß gebrachte, allmälig erweiterte Lehr- und Lernstoff einerseits Grundlage und Mittelpunkt des übrigen Unterrichts werde, andererseits eine Gewöhnung betrachtender Anschauung und Auffassung bewirke und als Muster diene, in welcher Weise eigentlich, wenn das Maß der Zeit es verstattete, alles zu Erlernende aufgefaßt, behalten und verwendet werden müßte. An der Grundlage soll nicht allein das richtige Verständniß eines jeden Inhalts vorbereitet und geübt, sondern auch die Correction der Aussprache bewerkstelligt, sowie die orthographische und grammatische Theorie entwickelt und darauf zurückgeführt, endlich ein allgemeines, gewissermaßen ideales, grammatisches und logisches Musterbild für die Ordnung und den Ausdruck geeigneter Gedanken gewonnen werden. Die Grundlage soll also gleicherweise ein Fundamental- und ein Normalstoff sein, jenes für Entwickelung und Anforderung des erforderlichen Wissens, dieses für Leitung der eigenen Production. Der Verfasser dringt besonders darauf, daß die Grundlagen einen innern Zusammenhang und auch Werth fürs spätere Leben haben, sowie, daß öfters zu dem Frühern zurückgekehrt werde. Wir begegnen nach dem Bisherigen meistens nur bekannten Ansichten, aber es ist jedenfalls zu wünschen, daß so gediegene Arbeiten, wie die genannte Abhandlung, allgemeinste Verbreitung finden; das Gute kann nicht oft genug gesagt werden.

Im Begriffe, diese Arbeit zu schließen, welche ich nur auf den Wunsch der verehrten Redaction unternahm, kann ich nicht umhin, meinen Versuch der Nachsicht des pädagogischen Publicums zu empfehlen. Es handelte sich um Lösung einer nach vielen Seiten hin schwierigen Aufgabe, und die Zeit, welche ich darauf verwenden konnte, sowie die zugemessenen räumlichen Schranken waren nicht geeignet, sie zu erleichtern. Was ich übrigens gegeben habe, ist Resultat meiner Erfahrungen und Beobachtungen, und ich möchte diese absichtlich nicht durch anderweitige Autoritäten beschränken oder verkümmern. Was ich daher gesagt habe, es ist eben meine Ansicht, vielleicht die eines Einzelnen. — Ich kann mir übrigens das Zeugniß geben, daß es mir um Wahrheit zu thun gewesen ist, und daß ich daher Jedem gern Gerechtigkeit widerfahren ließ, Keinem seinen Ruhm verkürzen, Keinem wehe thun wollte. Wenn ich mich auch stark genug fühle, böslichen Ansichten frei und offen entgegenzutreten, ich wollte sie nicht hervorrufen, und glaube auch nicht, sie zu verdienen. Nur darf nicht Jeder, der irgendwo ein Steinchen zum Baue lieferte, oder Materialien heranbrachte, die schon längst zum Überflusse vorhanden waren, erwarten, daß er in einer so kurzen Übersicht seine Stelle finden müsse. Selbst Originelles kann ich leicht übersehen haben, selbst wahrhaft Gutes und Förderndes kann mir verborgen geblieben

Digitized by Google

sein, um so mehr, da meine Stellung und mein Wohnort keineswegs große literarische Bekanntschaften fördern. Ich gebe dies Alles schon im voraus zu und wünsche nichts sehnlicher, als daß nur meine Arbeit den Hauptzweck nicht verfehle, der kein anderer sein kann, als die gute Sache nach Kräften zu heben. Möge bald in unsern Volksschulen ein Sprachunterricht allgemein zu finden sein, der Kopf und Herz der Zöglinge mit deutscher Gründlichkeit und Innigkeit ergreift, dessen Frucht eines spätern Lebens wohlthätig hinüberreicht und sich als kernige Gesinnung, als wackere Rede des selbstständigen Mannes und Klarheit der Anschauung und des Gedankens bekundet. Dafür zu wirken, ist des Lehrers Pflicht; dafür nach Kräften gewirkt zu haben, ist ein lohnendes Bewußtsein.

Literatur*).

1) Schulgrammatik der deutschen Sprache. Von Dr. K. F. Becker. Fünfte Aufl. Frankfurt a. M., Kettembeil. gr. 8. (XIV u. 468 S. 1 Thlr.)

Becker's Verdienste hat schon der stimmberechtigte Verfasser des vorstehenden Aufsatzes hinlänglich gewürdigt, als daß wir nöthig hätten, bei Beurtheilung dieser Schrift noch einmal darauf zurückzukommen. Das Buch wird wie bisher, so auch in dieser neuesten Auflage, die sich durch Aufnahme aller Eigenthümlichkeiten der deutschen Sprachformen, sowie deren Bedeutung und Gebrauch, vor den ältern auszeichnet, Vielen eine reichhaltige Quelle deutscher Sprachforschung werden, obschon es, was auch nicht in des Verf. Absicht gelegen haben mag, als Lehrbuch für den Volksschullehrer durchaus nicht zu gebrauchen ist. Nichtsdestoweniger empfehlen wir es vorzugsweise dem letztern; denn um bildenden Sprachunterricht ertheilen zu können, ist es durchaus nothwendig, in das Wesen der deutschen Sprache eingedrungen, ihrer in allen Beziehungen mächtig geworden zu sein. Becker's Buch ist eine ausgezeichnete Schule hierfür. Mit noch größerm Rechte kann dies von seiner „Ausführlichen deutschen Grammatik" gesagt werden, die wir bei dieser Gelegenheit allen deutschen Lehrern dringend empfohlen haben wollen. Becker's Schriften überhaupt gehören zu den geistreichsten, für die Schule wie für die Wissenschaft gleich bedeutungsvollsten Erscheinungen unserer Zeit.

2) Auszug aus der Schulgrammatik der deutschen Sprache. Von Dr. K. F. Becker. Frankfurt a. M., Kettembeil. 8. (396 S. 20 Sgr.)

---

*) Da der geehrte Verf. vorstehenden Aufsatzes aus Mangel an Zeit die eingegangenen Novita nicht berücksichtigen konnte, so habe ich die Beurtheilung derselben für dies Jahr übernommen. L. St.

Digitized by Google

Dieser Auszug enthält nur Das, „was für die wesentlichen Zwecke des grammatischen Unterrichts als unentbehrlich anzusehen ist". Für die Volksschule eignet er sich nicht, eher möchten wir ihn den Realschulen und Seminarien empfehlen.

3) Praktisches Handbuch bei den schriftlichen Sprach- und Aufsatzübungen in Volksschulen. Enthaltend: zahlreiche, stufenmäßig geordnete Aufgaben, welche die ganze Schreibthätigkeit der Kinder vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre umfassen. Zusammengestellt von **C. Barthel**, Director des kathol. Schullehrer-Seminars zu Breslau. Dritte umgearb. Aufl. Breslau, Leuckart. (X u. 251 S. ⅔ Thlr.)

Über das todte Formenwesen der Grammatik sind wir so ziemlich hinaus; auch der Hr. Verf. vorliegender Schrift, für deren Verbreitung die nöthig gewordene 3. Auflage spricht, hat den Standpunkt eines geistbildenden Sprachunterrichts erfaßt und die Verbindung von grammatischen und Aufsatzübungen nicht ohne Geschick und Umsicht durchgeführt. Das Buch zerfällt in drei Haupttheile. Den ersten bilden „Grundübungen für das selbstständige Aufschreiben", bei denen es freilich zweckmäßiger gewesen wäre, wenn statt der bedeutungslosen Sylben Wörter gewählt und das leicht ins Mechanische gleitende Verfahren, das blos die Aussprache berücksichtigt, durch geregelte Wortbildung vermieden worden wäre. — Der zweite Haupttheil (S. 14—102) „Übungen zur Kenntniß der Satz-, Wort- und Rechtschreiblehre" enthält zu viel Grammatisches, zu viel Übungen, die der Schüler entbehren kann, weil er die Formen schon im Leben hat kennen und richtig gebrauchen lernen. Naturgemäßer wäre es gewesen, wenn der Hr. Verf. blos die eigenthümlichen Formen der Bücherſprache berücksichtigt hätte, wodurch auf leichtere Weise eine Umwendung der Verhältnisse auf die syntaktischen Formen erzielt worden wäre. — Der dritte Haupttheil enthält „Aufgaben für freie Aufsätze und für Geschäfts-Aufsätze" bietet des Schönen und Brauchbaren viel und ist zu empfehlen. Die Interpunctionslehre besonders zu behandeln, hätte der Hr. Verf. vermeiden sollen. — Mögen denn die Volksschullehrer, denen das Buch „als Zeichen freundlicher Zuneigung" gewidmet ist, es tüchtig gebrauchen und dadurch die Idee eines durch naturgemäße Behandlung wahrhaft bildenden Sprachunterrichts realisiren helfen.

4) Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre für Schulen, von **C. Reiher**, Pfarrer zu Eschenberga bei Gotha. Dritte verb. u. verm. Aufl. Gotha, Müller. (38 S. 3¾ Sgr.)

Das Buch ragt wie eine Geistererscheinung aus längstverflossener Zeit in die frische Gegenwart hinein. Nichts als trockenes, grammatikalisches Formwerk. Nein, wir haben jetzt bessere, leben- und geistvollere Sachen! Sollten dem Hrn. Verf. die Keller'schen Sprachwerke nicht bekannt sein?

5) Übungsbuch der deutschen Sprache. Für Schüler der Volksschulen. Von **P. H. Reimers**, Lehrer an der Seminar- und Probeschule

Digitized by Google

in Segeberg. Erster Theil. Die vier ersten Stufen. Leipzig, Weidmann. 8. (187 S. 5 Sgr.)

Dieser Theil gehört zu dem ersten Theile des Lehrbuchs der deutschen Sprache von demselben Verf. Wir erkennen die Sorgfalt und den Fleiß, womit der Stoff gesammelt und geordnet ist; doch erscheint uns die Grammatik in dem Buche noch zu sehr als Selbstzweck behandelt. Am geeignetsten zum Gebrauch in Volksschulen ist der jedesmalige vierte Abschnitt in jeder Stufe: „Aufsatzbildung, Nachbildungen".

6) Naturgemäß geordneter Übungsstoff der deutschen Sprache. Ein Handbuch für Schüler in Volksschulen, untere Klassen der Bürgerschulen und Gymnasien. In zwei Abtheilungen. Herausgegeben von K. Brandenbusch, Lehrer am Gymn. zu Koblenz. Koblenz, Blum. 8.

Die erste Abtheilung (X und 175 S. 10 Sgr.) enthält die Wortlehre, die zweite Abtheilung (XII u. 160 S. 15 Sgr.) die Satzlehre. — Nicht von Bedeutung!

7) Anweisung zum richtigen Gebrauche der Interpunctionszeichen, auf klare Anschauung der Satzglieder und Satzarten gegründet. Zum Selbstunterrichte und für Volksschulen bearbeitet von Wilh. Fiebig. Leipzig, Hinrich. 8. (28 S. 4 Sgr.)

Das Werkchen ist zu entbehren. Wo die Satzlehre behandelt wird, wird auch die Interpunctionslehre nicht vergessen werden, und ein geschickter und denkender Lehrer wird diese einfacher behandeln als der Hr. Verf.

8) Anleitung zur Verabfassung aller Arten Kinderbriefe nebst Aufgaben im Briefstyl mit besonders zu Grunde gelegter Geographie und geschichtlichen Notizen von Baiern, zur leichtern Auffindung der Antworten der Kinder für die Hand deutscher Schüler und Lehrer, von J. Pflug. Baireuth, Buchner. 8. (64 S. 3¾ Sgr.)

Das Werkchen zeichnet sich dadurch vor manchem andern derartigen aus, daß es eine Menge von Eingangs- und Schlußformeln angibt, die freilich für Manchen ein großes Erleichterungsmittel werden können, aber doch den Mechanismus zu sehr befördern. Die zweite Abtheilung hat nur in Baiern Werth. Durch den rein geographischen Inhalt bekommen die Briefe alle etwas überaus Trockenes, was den Geist des Kindes leicht verknöchert.

9) Briefsteller für die Jugend. Eine stufenweis geordnete Anleitung, der Jugend das Abfassen von Briefen auf eine leicht faßliche Weise zu lehren. Von H. Restorff. Wien, 1846, Karl Haas. 8. (186 S. eleg. geb. 20 Sgr.)

In der Einleitung spricht der Verf. über die Art und Weise, Briefe abzufassen, und gibt dann in drei Cursen nach stufenweiser Anordnung eine große Anzahl meist guter und brauchbarer Muster. Hierauf folgen Pläne zu Briefen (Dispositionen), deren Platz indessen besser neben den Cursen als hinter denselben gewesen wäre. Zuletzt folgen 103 Aufgaben zu Briefen. Sehr gute Zugaben sind ein Fremdwörterbuch, in welchem nur solche Wörter und Zei-

Digitized by Google

chen aufgenommen sind, „wie sie auch Kindern häufig vorkommen", und Beispiele von Einnahme- und Ausgabetabellen, Quittungen und Rechnungen. Von geringerm Werthe sind die von S. 163 bis zum Schluß angeführten kleinen Gedichte zu Geburtstags- und Neujahrwünschen. Höhern Schulen sehr zu empfehlen!

10) Briefmuster für Kinder in Volksschulen. Mit 359 Briefen und 127 Aufgaben über alle Vorfälle des Lebens u. s. w., von G. C. Wörle, Elementarlehrer in Ulm. Zweite verb. und verm. Aufl. Heilbronn a. N., Drechsler. gr. 8. (124 S. 7½ Sgr.)

„Mit Redensarten kommt man durch die Welt." Der Meinung scheint der Verf. vorliegenden Buchs auch zu sein, denn er bringt gleich zu Anfang eine Sammlung von circa 250 „Redensarten", Schluß-, Anfrags-, Bitt-, Dankſagungs-, Einladungs-, Eingangs- und andern Formeln. Das Übrige, reichhaltig und gut geordnet, ist sehr gut zu gebrauchen und wird viele Freunde in der Lehrerwelt finden. Ausstattung gut.

Digitized by Google

VI.

Naturgeſchichte.

Bearbeitet

von

Auguſt Lüben.

Methodik.

Die Naturgeſchichte hat das Schickſal gehabt, unter allen Unterrichtsgegenſtänden der Schule am ſpäteſten methodiſch bearbeitet worden zu ſein. Während wir z. B. mehr als ein halbes Schock Rechenbücher beſitzen, von denen jedes ohne Bedenken dem Unterricht zu Grunde gelegt werden kann, beläuft ſich die Zahl der Naturgeſchichten, in denen der Stoff methodiſch geordnet und bearbeitet iſt, noch nicht auf ein halbes Dutzend. Kann man ſich daher wundern, daß es zur Zeit in den meiſten Schulen unſers Vaterlandes noch ſehr dürftig mit dem naturhiſtoriſchen Unterricht beſtellt iſt? Aber auch unter Denen, die hinreichende Kenntniß der einſchläglichen neuen Literatur haben, finden ſich Viele, die durch Beantwortung der Frage: „Welches iſt denn unter den jetzt bekannten Methoden des Unterrichts in der Naturgeſchichte die naturgemäßeſte?“ in nicht geringe Verlegenheit kommen. Es dürfte daher wol nicht ohne Nutzen ſein, wenn ich es unternehme, hier diejenigen Methoden zu beſprechen und zu vergleichen, welche in neuerer Zeit die Aufmerkſamkeit der Lehrer am meiſten auf ſich gezogen haben. Wenigſtens dürfte der Zweck dieſes pädagogiſchen Jahresberichts, den Leſer den gegenwärtigen Standpunkt der Methode überblicken zu laſſen, auf dieſe Weiſe am ſicherſten erreicht werden.

Man wird es mir nicht als Unbeſcheidenheit auslegen, wenn ich zu dieſen Methoden außer der von Gabriel und Eichelberg auch die

Digitized by Google

meinige rechne, zumal da die der genannten Pädagogen erst durch sie hervorgerufen worden sind.

Ich will bei dieser Besprechung einmal zu Werke gehen, wie ich es beim naturhistorischen Unterricht zu thun pflege, d. h. ich will zuerst die gemeinsamen Merkmale dieser drei Methoden angeben und dann die unterscheidenden. Vielleicht gelingt es mir, auf diesem Wege ein ebenso befriedigendes Resultat zu erreichen wie in der Schule.

a) Gemeinsame Merkmale.

1. Gabriel, und zum Theil auch Eichelberg, stimmen mit mir darin überein, daß der Unterricht nicht, wie früher, mit der allgemeinen Naturgeschichte, namentlich nicht mit der Kenntniß des Systems beginnen müsse, sondern vielmehr mit dem Betrachten einzelner Arten. — Eichelberg scheint die Richtigkeit dieses Satzes noch nicht vollständig erkannt zu haben, wie sich weiter unten zeigen wird.

2. Bei der Betrachtung einzelner Arten handelt es sich nicht um Kenntniß der Arten im naturhistorischen Sinne, sondern vielmehr um Kenntniß der Hauptformen aller Naturkörper, d. h. derjenigen, in welchen eine bestimmte Bildung, eine Idee so zu sagen, sich am deutlichsten ausgeprägt hat.

3. Als solche Hauptformen gelten die Naturkörper, welche in den Systemen der Naturforscher in einer Klasse beisammenstehen. Außer der genauen Kenntniß einzelner Naturkörper nach ihren Theilen und Eigenthümlichkeiten ist es also, um mich naturhistorisch auszudrücken, die Kenntniß der Klassen, welche zunächst erzielt wird.

4. Die Kenntniß eines einzigen Naturkörpers aus jeder Klasse reicht nicht aus, um zu einer deutlichen Vorstellung von derselben zu gelangen; es müssen zu diesem Zwecke mindestens zwei betrachtet und miteinander verglichen werden.

5. Der Unterricht beginnt mit dem Betrachten der vollkommensten Geschöpfe jedes Reiches und schreitet allmälig zu den unvollkommenern fort.

Dies möchten die wesentlichsten Punkte sein, in denen wir alle Drei übereinstimmen. Auf den 4. und 5. Satz komme ich noch einmal zurück.

b) Unterscheidende Merkmale.

Lüben.

1. Ich unterscheide vier Jahrescurse. Jeder derselben bildet, da er alle drei Reiche umfaßt, ein geschlossenes Ganzes, und wird durch die nachfolgenden erweitert.

2. In den beiden ersten Cursen werden nur solche Naturkörper betrachtet, welche

Digitized by Google

a) ſich in der nächſten Umgebung des Kindes befinden;
b) leicht zur Anſchauung gebracht und von den Kindern ohne große Schwierigkeit aufgefaßt werden können.

Es bleiben alſo für dieſe Stufe ausgeſchloſſen:

a) die ausländiſchen Naturkörper, wenn ſie nicht etwa in natura zur Anſchauung gebracht werden können;
b) aus dem Thierreiche alle, denen die Sinnesorgane fehlen, nämlich die Strahlthiere, Eingeweidewürmer, Quallen, Polypen und Infuſorien;
c) aus dem Pflanzenreiche die ſämmtlichen Kryptogamen Linné's;
d) aus dem Mineralreiche die gemengten Mineralien.

3. Der Unterricht beginnt in allen drei Reichen mit dem Betrachten und Beſchreiben wirklicher Naturkörper, nicht mit einer allgemeinen Organographie oder Terminologie. Dieſe iſt vielmehr ein Ergebniß des fortſchreitenden Unterrichts. In der Zoologie wird mit den Hausſäugethieren der Anfang gemacht, nicht mit dem Menſchen.

4. Auf der erſten Unterrichtsſtufe werden nur die augenfälligern Merkmale der Naturkörper berückſichtigt. Ganz unbeachtet bleibt hier:

a) ein ſpecielles Eingehen auf den innern Bau der Thiere. Nur Das, was jedes Kind beim Schlachten eines Thieres bereits geſehen hat, wird berückſichtigt, alſo daß es Thiere gibt mit und ohne Knochengerüſt, mit Fleiſch, Blut, Nerven und Eingeweiden, daß die Nerven zur Empfindung dienen, die Muskeln zur Bewegung, die Lungen und Kiemen zum Athmen, die Eingeweide zum Verdauen u. dgl.;
b) der innere Bau der Pflanzen;
c) die chemiſche Zuſammenſetzung der Mineralien.

5. Im zweiten Curſus werden ſtets zwei bis drei Arten einer Gattung zugleich betrachtet, miteinander verglichen und voneinander unterſchieden. Es werden ohne Ausnahme nur ſolche Arten gewählt, welche leicht zu unterſcheiden ſind. Die Kinder werden durch dies Verfahren im Laufe eines Jahres vollſtändig mit zwei wichtigen ſyſtematiſchen Einheiten bekannt: mit der Art und mit der Gattung. Außerdem lernen ſie zum Schluß des Curſus kennen:

a) aus dem Thierreiche die meiſten Ordnungen der erſten neun Thierklaſſen (des Cuvier'ſchen Syſtems);
b) aus dem Pflanzenreiche das Linné'ſche Syſtem, mit Ausſchluß der 24ſten Klaſſe, und die beiden erſten und bedeutendſten Klaſſen und Unterklaſſen des natürlichen Syſtems;
c) aus dem Mineralreiche die einfachern Kryſtallformen und Kryſtallſyſteme.

Digitized by Google

6. Der dritte Cursus macht die Schüler mit den natürlichen Familien aller Klassen der drei Naturreiche bekannt, also auch mit denen, welche bisher aus pädagogischen Gründen von der Betrachtung ausgeschlossen worden waren, bringt die vollständige Systematik und leitet zum eigenen Bestimmen der Naturkörper an.

7. Der vierte Cursus lehrt den innern Bau und die Verrichtung der Organe des Menschen, der Thiere und Pflanzen, sowie die Seelenthätigkeit der beiden erstern, und die chemische Zusammensetzung der Mineralien kennen.

In folgenden Schriften ist die hier kurz charakterisirte Methode theils ausführlicher auseinandergesetzt, theils für den Unterricht praktisch ausgeführt.

Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knie, Lüben, Mager, Mädler (Reinbott) und Prange bearbeitet und herausgegeben von **Diesterweg**. Dritte Aufl. Essen, 1845.

Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. Für Bürgerschulen, Realschulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnasien bearbeitet von **A. Lüben**. Zweite Aufl. Halle, 1841. (Die erste Aufl. erschien 1832.)

Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie. Nach naturgemäßen Grundsätzen für ꝛc. bearb. von **A. Lüben**. Berlin, 1836.

Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien, mit vielen Aufgaben zu mündlicher und schriftlicher Lösung, von **A. Lüben**. Vier Curse. Dritte Aufl. Berlin, 1841. (Die neueste Aufl. erscheint jetzt mit Abbildungen.)

Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. Nach unterrichtlichen Grundsätzen bearb. von **A. Lüben**. Drei Theile à 2½ Sgr. Zweite Aufl. Halle, 1844.

Die Hauptformen der äußern Pflanzenorgane in stark vergrößerten Abbildungen auf schwarzem Grunde. Für den Unterricht dargestellt von **A. Lüben**. Leipzig, 1846.

Gabriel.

Gabriel hat nur für den Unterricht in der Menschen- und Thierkunde seine Methode veröffentlichen können; er starb bereits 1841.

1. Er unterscheidet drei Curse mit folgenden Überschriften:
   Erster Cursus: Äußeres — Form.
   I. Stufe: Klassen.
   II. Stufe: Ordnungen.
   Zweiter Cursus: Inneres — Bau.
   Dritter Cursus: Thätigkeit der Organe — Leben.

2. Der erste Cursus enthält in seinen beiden Stufen Alles, was die Naturgeschichten gewöhnlichen Schlages zu liefern pflegen,

Digitized by Google

nämlich eine Beschreibung des Äußern der Thiere und des Menschen, nur in anderer Ordnung und besserer Bearbeitung.

Die erste Stufe seines Unterrichts beginnt mit dem Menschen, geht dann zu den Säugethieren über und so weiter in absteigender Folge bis zu den Infusorien. Ihm ist es also darum zu thun, dem Kinde gleich auf der ersten Unterrichtsstufe eine Vorstellung von allen Thierklassen zu verschaffen, auch von denen, deren Mitglieder nur durch das Mikroskop wahrgenommen, also im gewöhnlichen Schulunterricht gar nicht zur Anschauung gebracht werden können, deren Bau zur Zeit nur wenigen Auserwählten bekannt und deren Organe selbst von diesen nur mit Vorsicht gedeutet werden. Das ist ein Fehlgriff, zu dem Gabriel kam, weil er nur das Object festhielt, das Subject, nämlich das lernende, schwache, noch mit ungeübten Sinnen und Geisteskräften versehene Kind außer Acht ließ. Die subjective und objective Methode, im Sinne Beneke's genommen, müssen stets Hand in Hand gehen, und je tiefer die Entwickelungsstufe ist, auf welcher der Schüler steht, desto mehr muß jene vorherrschen.

Um den Schülern eine Vorstellung von den Klassen zu verschaffen, beschreibt Gabriel durchgängig aus jeder Klasse nur zwei Thiere, und zwar meistens solche, die einander ziemlich nahe stehen. Er läßt sich also nicht von einem bestimmten, durch Object oder Subject gebotenen Grundsatz leiten, sondern verfährt dabei rein willkürlich. Wahrscheinlich ließ er sich dabei durch die Zeit bestimmen, welche die Schule der Naturgeschichte einräumt. Das ist in der Ordnung; nur hätte er sich besser helfen, nämlich nicht gleich alle Klassen zur Anschauung bringen sollen. Die Kenntniß zweier Thiere einer Klasse gibt noch keine deutliche Vorstellung von dieser, wie leicht zu begreifen.

Daß Gabriel seinen Unterricht in der Zoologie mit dem Menschen beginnt, kann ich ebenfalls nicht billigen. Es ist etwas durchaus Unnatürliches, 7—8jährige Kinder zu veranlassen, sich selbst naturhistorisch zu betrachten, „den Nabel, die Leisten, die Weichen, die Lenden, das Kreuz, das Gesäß, das Becken" (s. Gabriel's Leitfaden) in Augenschein zu nehmen oder zu betasten, um sich darüber aussprechen zu können. Das Nächste ist für die Kinder nicht immer das Naheliegende.

3. Die zweite Stufe des ersten Cursus ist der ersten ganz ähnlich, nur daß es sich auf derselben darum handelt, Vorstellungen von den Ordnungen des Thierreichs zu erzeugen. Es scheint übrigens, als habe Gabriel hier das Ungenügende seiner Auswahl — zwei Thiere aus jeder Ordnung — selbst gefühlt; denn er hängt jeder Ordnung unter der Überschrift: „Besonders wichtige," noch eine Übersicht der natürlichen Familien, Gattungen und Arten an.

4. Der zweite Cursus behandelt den innern Bau des Menschen und der Thiere, der dritte die Thätigkeit derselben.

Digitized by Google

Erwägt man, daß der zweite Cursus Stoff für ein ganzes oder gewiß für ein halbes Jahr darbietet, so muß man diese Trennung als unnatürlich verwerfen. Denkende Kinder ertragen es gar nicht, sich stundenlang über den Magen, das Herz, die Gefäße und das Blut belehren zu lassen, ohne ihnen die naheliegenden Fragen zu beantworten, wozu diese Organe da sind, welche Verrichtung sie haben. Ich bin überzeugt, daß Gabriel diese Trennung mit der Zeit würde aufgegeben haben, wenn es ihm vergönnt worden wäre, noch mehr Erfahrungen darüber zu machen.

5. Als bedeutender Mangel muß noch erwähnt werden, daß Gabriel die Systemkunde durchaus ungenügend, streng genommen gar nicht, behandelt und keine Anleitung zum eigenen Bestimmen der Naturkörper gibt.

Über Gabriel's Methode geben folgende Schriften Auskunft:

Anthropologie, oder Form, Bau und Leben des menschlichen Körpers, mit besonderer Berücksichtigung der Gesundheit und der Erziehung des Körpers. Für Lehrer, Erzieher und Ältern bearbeitet von **Gabriel**. Mit 8 lithogr. Tafeln. Berlin, 1839.

Zoologie, oder Form, Bau und Leben der Thiere, nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von **Gabriel**. Mit 6 lithogr. Tafeln. Ebend. 1841.

Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Menschen- und Thierkunde, in drei Cursen für Unter-, Mittel- und Oberklasse bearbeitet von **Gabriel**. Ebend. 1840.

Eichelberg.

Ungefähr ein halbes Jahr später als Gabriel trat Eichelberg mit seiner Methode hervor, und zwar in seinem „Methodischen Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten". Vom ersten Theile dieses Leitfadens, von der Thierkunde, erschien 1843 eine neue Auflage, ebenso in diesem Jahre (1845) vom dritten Theile, der Mineralogie. Es ist interessant, diese neue Auflage des Werkes mit der ersten zu vergleichen: der Verfasser hat bedeutende Veränderungen eintreten lassen, sowol was die Aufeinanderfolge der Abschnitte (Stufen), als auch die Auswahl anlangt; ja er hat sogar eine ganz neue Stufe, in der Zoologie freilich ohne hinreichenden Grund nur etwa zur Hälfte, hinzugefügt, nämlich eine „Systematische Übersicht der Familien, Gattungen und Arten", die zur Übung im Bestimmen dienen kann. Und wodurch sind alle diese Veränderungen veranlaßt worden? Etwa durch Herrn Eichelberg's alleiniges weiteres Nachdenken und gemachte Erfahrungen? Das muß ich geradezu in Abrede stellen! Ich erkenne vielmehr hierin den Einfluß, welchen die Recensionen, namentlich die eine tadelnde (s. die Vorr. zur Thierkunde), auf Herrn Eichelberg ausgeübt haben. Das soll durchaus kein Vorwurf sein. Wohl Dem, der sich und seine Sache noch der Verbesserung für fähig hält und wacker Hand dazu anlegt! Leider scheint es aber, als wäre Herr Eichelberg, was seine

Digitized by Google

Methode anlangt, nun am Ziele: er hält sie jetzt für die einzig richtige und erklärt alle diejenigen, welche sich „neben ihr geltend zu machen streben", für „einseitige Auswüchse der echten genetischen Methode". Das ist sehr schmeichelhaft für Alle, die es angeht.

Ich glaube, nun ist mit Herrn Prof. Eichelberg nicht mehr zu streiten. Auch möchten sich Die, welche es wagen, den im Gefühl größter Sicherheit von ihm hingeworfenen Fehdehandschuh aufzunehmen, auf etliche unangenehme Redensarten gefaßt machen müssen, da er bereits so weit gegangen ist, in der Vorrede zu einem für Schüler bestimmten Leitfaden über Alle herzufallen, welche durch ihren Tadel, ich wiederhole es nochmals, ihn auf den Standpunkt gebracht haben, den er, oder vielmehr seine Methode, jetzt einnimmt.

So viel zur vorläufigen Orientirung!

1. Herrn Prof. Eichelberg's Methode unterscheidet sich von der meinigen, wie von der Gabriel's, zunächst dadurch, daß sie nur „elf- bis vierzehnjährige Knaben höherer Lehranstalten, nämlich der Gymnasien, höhern Bürger- und Realschulen" berücksichtigt, also das frühere Alter wie die niedern Lehranstalten außer Acht läßt. Für dies frühere Alter hält er meinen ersten Cursus für „ganz geeignet und ausreichend". Dann aber soll ein Unterricht nach seiner Methode eintreten, ein „wissenschaftlicher".

2. Dieser wissenschaftliche Unterricht enthält nun:

a) für die Zoologie (nach der 2. Aufl.) folgende Abtheilungen:
   1) Organographie des Menschen.
   2) Beschreibung der Hauptthierformen und deren Vergleichung.
      Erste Stufe. Vergleichende Darstellung der Kreise und Klassen des Thierreichs.
      Zweite Stufe. Vergleichende Darstellung der Ordnungen des Thierreichs.
   3) Systemkunde.
   4) Systematische Übersicht der wichtigsten Familien, Gattungen und Arten der Wirbelthiere.

b) Für Botanik (nach der ersten Aufl. von 1840):
   1) Organographie.
   2) Systemkunde.
   3) Vergleichende Darstellung des Pflanzensystems.
      Erste Stufe. Vergleichende Darstellung der Kreise und Klassen des Pflanzenreichs.
      Zweite Stufe. Vergleichende Darstellung der Ordnungen des Pflanzenreichs.

c) Für Mineralogie (nach der 2. Aufl.):
   1) Erklärung der wichtigsten terminologischen Ausdrücke und Begriffe.
   2) Beschreibung der Hauptformen des Mineralreichs.

Digitized by Google

Erste Stufe. Vergleichende Darstellung der Klassen des Mineralreichs.

Zweite Stufe. Vergleichende Darstellung der Ordnungen des Mineralreichs.

3) Systemkunde.

4) Systematische Übersicht der wichtigsten Familien, Gattungen und Arten.

3. In der Zoologie beginnt also Herr E. seinen Unterricht mit dem Menschen. Die einfachen und zusammengesetzten Organe werden ausführlich beschrieben, von ihrer Thätigkeit ist aber nirgend die Rede. Warum nicht? Weil es, wie aus der ersten Auflage ersichtlich, Herrn E. gar nicht um die Naturgeschichte des Menschen, sondern um „Beschreibung der thierischen Organe" (s. erste Aufl.) zu thun ist; denn erst nachdem ich in einer Recension es getadelt, daß er mit der Organographie beginnt, hat er den Menschen in dieselbe hineingeschoben. Daß er daran wohlgethan, kann nicht gerade behauptet werden, da nun gleich der erste Unterricht an Abbildungen geknüpft werden muß. Es hätte keiner größern Zusätze bedurft als jetzt, wenn er statt des Menschen eins unserer gewöhnlichen Schlachtthiere gewählt, z. B. das Rind oder das Schaf, von dessen innerm Bau sich die Schüler in größern Städten täglich durch eigene Anschauung Kenntniß verschaffen können.

4. Nach dieser Organographie geht Herr E. zur speciellen Naturgeschichte der Thiere über. Sein Streben ist, wie bei Gabriel, darauf gerichtet, gleich auf der ersten Stufe alle Klassen und demnächst alle Ordnungen zur Anschauung zu bringen. Dagegen ist weniger einzuwenden als bei Gabriel; denn Schüler, welche eine so ausführliche Organographie durchgemacht haben, wie sie Herr E. bietet, können ja wol auch die Tropfmonade, Monas guttula, die im Ganzen $^1/_{192}$ Linien mißt, untersuchen und ihr durch den Mund in die „Menge kleiner Mägen" schauen. (S. Eichelb. Leitfaden.) Den Grundsatz, zur Veranschaulichung einer Klasse oder Ordnung nur ein Thier auszuwählen und zu beschreiben, hat Herr E. jetzt aufgegeben; er beschreibt nun, wie der so oft geringschätzig von ihm behandelte Gabriel, zwei Thiere aus jeder Klasse, „weil er gefunden, daß man durch Vergleich derselben nach ihren gemeinsamen Merkmalen immer ziemlich genau den diagnostischen Charakter der Gruppe erhält". Wer da weiß, welch großen Werth Herr E. seiner Zeit auf den Grundsatz gelegt hat, daß die Beschreibung eines Thieres ausreiche zu dem beabsichtigten Zwecke, der merkt es deutlich, daß er jetzt nicht so recht mit der Sprache heraus will; denn wenn er ganz offen sein wollte, so müßte er sich etwas anders ausdrücken.

Bei der Wahl dieser Repräsentanten sieht er mit Recht auf möglichste Verschiedenheit der Thiere; doch verläßt er diesen Grundsatz bei den höhern Thieren nicht selten, weil er „wo möglich immer solche Thiere zur Vorstellung bringen mußte, die entweder dem Schüler schon

Digitized by Google

bekannt sind oder doch zur Anschauung gegeben werden können". Dadurch stellt er sich natürlich Gabriel ganz gleich und muß es auch; denn der Grundsatz, die Thiere den Kindern wirklich zur Anschauung zu bringen, steht obenan. Aber in welcher Weise kommt denn nun Herr E. diesem Grundsatze bei den kleinern Thieren nach? Wie bringt er die bis ins Einzelnste beschriebenen Organe des „gemeinen Räderthiers, Rotifer vulgaris", des „Eichhorn's Kronenrädchens, Stephanoceros Eichhornii", und der vielen andern von ihm aufgenommenen mikroskopischen Thierchen in seiner Schule zur Anschauung? Oder wie macht er es, um seinen Schülern eine Anschauung vom innern Bau der Thiere, den er ebenso vollständig beschreibt wie den äußern, zu verschaffen? Secirt er den Fuchs, das Reh, die Elster, die Gans, die Eidechse, die Ringelnatter, den Flußbarsch, das Neunauge? Und wenn er das thut, was ich aber noch sehr bezweifle, wie fängt er dies bei den kleinern Thieren, von den Insecten an abwärts, an? Ich meine, er fängt das gar nicht an. Er hat für seine „elf- bis vierzehnjährigen Knaben" Dinge hervorgerufen, die dem Naturforscher vom Fach zu thun machen, und darum behaupte ich, er drischt leeres Stroh, entsetzlich viel leeres Stroh, wenn er ihnen Dergleichen nach seinem Leitfaden vordocirt oder an Abbildungen demonstrirt. Von solchen Dingen brauchen die bezeichneten Schüler gar keine oder höchstens ganz allgemeine Kenntniß zu haben; sie haben noch Wichtigeres aus der Naturgeschichte zu lernen, müssen vor allen Dingen durch dieselbe erst ihre Augen gebrauchen lernen.

Summa: der Grundsatz, gleich auf der ersten Unterrichtsstufe alle Klassen und Ordnungen zur Anschauung und alle in gleicher Ausführlichkeit zur Anschauung zu bringen, läßt sich in keiner Schule durchführen und muß darum aufgegeben werden.

5. Die Systemkunde hat jetzt einen passendern Platz erhalten, nämlich hinter den die Klassen und Ordnungen veranschaulichenden Thieren, während sie früher vor denselben stand. Auch verlangt Herr E. jetzt nicht mehr, „daß die Namen der Kreise und Klassen von den Schülern (vorweg) memorirt werden sollen, damit sie sich in der Anordnung des Stoffes leichter zurechtfinden können". Sein unterrichtliches Verfahren bei der Systematik ist dem meinigen ganz gleich.

Scherzhaft aber klingt es, wenn Herr E. sagt, daß seine Systemkunde und meine Methode eins seien. Ich habe manches Wunderliche über meine Methode lesen müssen, und Mancher hat sie, vielleicht nicht immer in der redlichsten Absicht, entsetzlich verdreht; aber diese Äußerung setzt allen übrigen die Krone auf. Wer vorurtheilsfrei das oben über meine Methode Gesagte geprüft hat, wird sich gewiß ebenso sehr über die von Herrn E. gemachte Entdeckung wundern, wie ich selbst, weshalb ich es auch für unnütz halte, hierauf noch näher einzugehen.

Digitized by Google

6. Die systematische Übersicht der wichtigsten Familien, Gattungen und Arten, welche die vierte Abtheilung bildet, fehlte der ersten Ausgabe, wird jedoch von Herrn E. für einen wesentlichen Theil seines Lehrganges betrachtet, worin ich ihm aus zwei Gründen beistimme, 1) nämlich, weil in Folge seiner Auswahl sein Naturgeschichtsunterricht ein sehr mangelhafter sein würde, und 2) weil diese Übersicht zur Übung im Bestimmen benutzt werden kann.

7. Die Physiologie, also die Thätigkeit der einzelnen Organe und des ganzen Organismus, schließt Herr E. von seinem Unterricht aus, ohne sich, so viel mir bekannt, darüber irgendwo zu erklären. Womit er diese Ausschließung rechtfertigen will, weiß ich nicht. Wenn man von einem Mineral weiß, wie es gestaltet und zusammengesetzt ist, was es für einen Härtegrad besitzt, was es beim Zerschlagen für einen Bruch zeigt u. dgl. m., so weiß man genug davon; weiß man aber z. B. von den Lungen nichts weiter, als wo sie liegen, welche Gestalt sie haben und woraus sie zusammengesetzt sind, so hat man in der That nur eine höchst mangelhafte Kenntniß von ihnen.

8. In der Botanik, die, so viel mir bekannt, noch in der ersten Aufl. von 1840 vorliegt, beginnt Herr E., wie schon angegeben, mit der Organographie, und zwar mit einer so vollständigen, wie man sie sich für den Unterricht nur denken kann. Dann folgt die Systemkunde, in welcher die Systeme von Linné, Jussieu, de Candoll und Perleb mitgetheilt und die Begriffe von Art, Spielart, Unterart, Gattung, Bastard, Familie, Ordnung, Klasse, Kreis u. dgl. entwickelt werden. Hierauf nun beginnt die Veranschaulichung der Kreise, Klassen und Ordnungen des Perleb'schen Systems durch ausführliche Beschreibung einer Pflanze aus jeder Klasse und Ordnung. Der innere Bau der beschriebenen Pflanzen ist nicht berücksichtigt, was mich Wunder nimmt, da Herr E. in der Darlegung seiner Principien „das Zerlegen des zu lernenden Gegenstandes in seine einzelnen Glieder und Elemente", also eine „erschöpfende Betrachtung" für die erste Bedingung beim Unterricht ausgibt. Wie ging es denn zu, daß Herr E. hier so sehr gegen seine eigenen Grundsätze verstieß? Sagte ihm vielleicht ein natürlicher Takt, daß dies hier nicht gehe?

Ich gestehe offen, daß ich in dieser ganzen Anordnung und Bearbeitung auch nicht eine Spur von Methode erblicke, erkenne vielmehr, daß Herr E. sich von dem alten wissenschaftlichen Verfahren in der Naturgeschichte noch um keinen Schritt entfernt hat, vielmehr noch ganz darin befangen ist.

Doch gedulden wir uns! Die neue Aufl. wird uns auch für dieses Naturreich die unfehlbare, einzig richtige Methode bringen. Um dem Vorwurfe zu entgehen, welchen ich seiner Zeit Herrn E. wegen des Beginnens mit der Organographie gemacht habe, wird er, wie in der Zoologie den Menschen, hier „eine einzige Pflanze" zum Grunde

Digitized by Google

legen. Inwieweit dies die Sache ändern oder neue Unbequemlichkeiten herbeiführen wird, müssen wir abwarten.

9. In der Mineralogie hat Herr E. bis jetzt nur die Oryktognosie behandelt, will jedoch die Geognosie in einem vierten Theile liefern.

Herr E. beginnt den Unterricht in dieser Wissenschaft mit einer vollständigen Terminologie und verfährt nach Beendung derselben ganz wie in der Zoologie, beschreibt auch gleich die ersten, zur Veranschaulichung der systematischen Einheiten dienenden Mineralien erschöpfend, also auch nach ihrer chemischen Zusammensetzung.

Mein Urtheil über solchen Unterricht ist aus dem Vorigen zu entnehmen. Wie in der Zoologie, so wird auch hier recht oft das Gedächtniß für das Auge eintreten müssen. Und das taugt natürlich in der Naturgeschichte nichts.

In den pädagogischen Journalen ist die Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts in diesem Jahre nicht oft zur Sprache gekommen. Was wir davon gelesen, beschränkt sich auf Folgendes.

I. Den bedeutendsten und besten Aufsatz lieferte Dr. Pompper aus Leipzig in Nr. 147 der Allgem. Schulzeitung. Er verbreitet sich hauptsächlich über die Pflanzenkunde. Seine Vertheilung des Stoffes für eine Bürgerschule von 6 Klassen ist folgende.

VI. u. V. Klasse: Betrachten einheimischer oder cultivirter fremder Pflanzen aus allen Pflanzenklassen des natürlichen Systems (von Bartling).

IV. Klasse: Kenntniß der als Typen hervorzuhebenden Arten aus den Ordnungen der 1sten Pflanzenklasse (Zweisamenlappige oder Dikotyledoneen).

III. Klasse: Anknüpfen verwandter einheimischer Formen an die Typen, Hinzufügen ausländischer aus derselben 1sten Pflanzenklasse, Formen aus der 2. Pflanzenklasse (Einsamenlappige). Bildung von Gattungen und Familien.

II. Klasse: Die wichtigsten Typen der 3. und 4. Pflanzenklasse (die kryptogamischen Gefäßpflanzen und Zellenpflanzen). Vereinigung der nicht in systematischer Folge aufgestellten Familien zu Ordnungen.

I. Klasse: Zusammenstellen aller während der Schulzeit behandelten Gattungen, Familien u. s. w. in systematischer Reihenfolge. Verhältnißmäßig ausführlichere Lehre vom innern Baue, von den Verrichtungen der Organe und der Lebensthätigkeit der Pflanze.

Diese Anordnung des Stoffes ist eine ganz naturgemäße, mit der allmäligen Entwickelung des kindlichen Geistes harmonirende und stimmt im Wesentlichen mit der meinigen überein. Praktisch durchgeführt findet sie sich in dem in der folgenden Abtheilung beurtheilten „Leitfaden der Naturgeschichte für Mädchenschulen und zum Selbst-

Digitized by Google

unterricht", von Dr. Vogel und Dr. Pompper. Schade, daß Hr. Pompper diese Abhandlung nicht seinem Werke als Vorrede einverleibt hat; er würde dadurch einigen Misverständnissen vorgebeugt haben.

2. Das Juniheft des Schulblattes für das Großherzogthum Hessen von Dr. Schaumann enthält von Seibert in Großzimmern einen Aufsatz mit der Überschrift: „Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule". Der Verf. zeigt an einigen Beispielen, wie er den Unterricht in der Pflanzenkunde betreibt. Der größte Theil des Dargebotenen ist mehr oder weniger wörtlich aus meiner Pflanzenkunde entlehnt, darum also nicht neu.

3. Herr Rector Pechner aus Birnbaum theilte am dritten neumärkischen Lehrerfeste (in Landsberg a. W.) seine „Ansichten über den Unterricht in der Naturgeschichte in Volksschulen" mit. Eine Relation hierüber findet sich im Augusthefte der Kobitz'schen Jahrbücher für Erziehung, Unterricht und Volksbildung.

Nachdem Herr R. Pechner darauf hingewiesen hatte, wie wenig der Unterricht in der Naturgeschichte die gewünschten Früchte bringe, ging er zur Beantwortung der Frage über: „Woher rührt die auffallende Vernachlässigung des Unterrichts in der Naturgeschichte?" — Er fand den Grund davon 1) in den mangelhaften naturgeschichtlichen Kenntnissen der Lehrer, die zum großen Theile, in frühern Jahren wenigstens, auf dem Seminar aus der Zoologie und Botanik nur Bruchstücke, von der Anthropologie und Mineralogie wenig oder gar nichts gehört hätten; 2) in der Unzweckmäßigkeit der bisher angewandten Methode.

Der Naturgeschichtsunterricht in den Seminaren wird nicht eher ein vollständigerer werden können, als bis in den Schulen in diesem Gegenstande mehr geleistet wird. Übrigens kommt es auch bei den Seminaristen nicht auf die große Masse des naturhistorischen Wissens an, sondern vorzüglich darauf, daß Liebe zur Beschäftigung mit der Natur in ihnen geweckt wird und sie eine gründliche Anleitung zum eigenen Studium derselben erhalten, damit endlich wahr werden kann, was Diesterweg in den Rh. Blättern in dem Aufsatze: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher" sagt. Die Präparandenanstalten scheinen ihre ihnen in dieser Beziehung obliegende Verpflichtung nirgend recht begriffen zu haben, wie ich selbst an den besten derselben nachweisen könnte.

Die Beleuchtung der verkehrten Arten des Unterrichts wird in der Relation nicht mitgetheilt, vielmehr angegeben, wie man an einem Baume, Hunde und Steine die drei Reiche und an einigen bekannten Mineralien die vier Mineralklassen leicht könne unterscheiden lassen. Damit war wenig gedient; denn so etwas weiß ja wol jeder Anfänger im Lehrfache.

4. Der Schullehrer Nebe aus Beucha trug in der Conferenz in Grimma einen Aufsatz vor über „die Behandlung der Naturgeschichte in Volksschulen", in dem er Naturanschauungen als die ge-

Digitized by Google

eignetſten Lehrmittel für die in die Schule eintretenden Kinder darſtellte und ſie für Bildung des Denkvermögens weit geeigneter hielt als den Leſeunterricht, den der Vortragende, als zu abſtract für die kleinen Kinder, bis ins achte Jahr hinausgeſchoben wiſſen wollte und überhaupt darauf aufmerkſam machte, wie nothwendig es ſei, das Kind in das Leben der es täglich umgebenden Natur einzuführen. (Sächſiſche Schulz. von Kell, Nr. 30.)

Dieſer Anſicht ſtimme ich vollkommen bei.

Literatur.

A. Abbildungen.

Menzel, Aug., Methodiſcher Handatlas zum gründlichen Unterricht in der Naturgeſchichte für Schüler höherer Lehranſtalten, ſowie zur Selbſtbelehrung. Zürich, bei Meyer u. Zeller. 1845. Erſte u. zweite Lief. 24 Tafeln u. 24 Blatt Text. gr. 8. 10 Sgr.

Dieſer Atlas wird ſich über die höhern ſyſtematiſchen Gruppen, nämlich über die Klaſſen und Ordnungen des Thier- und Pflanzenreichs verbreiten und in circa 20 Lieferungen à 5 Sgr. vollſtändig ſein. In den beiden erſten Lieferungen ſind nur Thiere abgebildet, und zwar nach ihrem äußern und innern Bau und ihrer Entwickelung vom Keime bis zur vollkommenen Entfaltung. Die Tafeln, welche die Beſtimmung haben, den Schüler zur Auffaſſung der Klaſſen anzuleiten, enthalten nur Ein Thier, diejenigen, welche die Ordnungen veranſchaulichen ſollen, zwei bis drei. Die Auswahl iſt nach Eichelberg's Leitfaden gemacht worden, weshalb dieſer auch als Commentar dazu betrachtet werden kann. Gegen die Ausführung iſt etwas Weſentliches nicht einzuwenden; doch glaube ich, daß die Lithographie dieſelben Dienſte geleiſtet haben würde wie der Kupferſtich.

Das Werk iſt Lehrern, die noch Anfänger in der Naturgeſchichte ſind, Ausgaben für koſtbare Werke ſcheuen müſſen und keinen gründlichen Kenner, den ſie in kritiſchen Fällen um Rath fragen können, im Orte oder in der Nähe haben, ſehr zu empfehlen. Nur müſſen ſie ſich, wie ſich von ſelbſt verſteht, nicht mit der Kenntniß der Abbildungen begnügen, ſondern Alles, was im Atlas abgebildet iſt, an den Naturkörpern ſelbſt aufſuchen, mit eigenen Augen anſchauen, auch die innern Theile. Daſſelbe gilt natürlich auch vom Gebrauch des Werkes Seitens der Schüler. Wollte ſich ein Lehrer darauf beſchränken, die Abbildungen in der Schule durchzunehmen, ſtatt Alles an den Naturkörpern aufſuchen zu laſſen, er beginge einen Verrath an der Jugend. Um dieſen Misbrauch zu verhüten, würde ich als Dirigent einer Schule nur den häuslichen Gebrauch des Werkes

Digitized by Google

gestatten. Vielleicht wäre es noch ersprießlicher, wenn die Ausgabe für den Atlas zehn Jahre hintereinander zur Vervollständigung der naturhistorischen Sammlung der Schulanstalt verwendet würde. Es ließe sich dafür etwas Tüchtiges beschaffen.

Menzel, Aug., Methodischer Handatlas der Naturgeschichte. Mineralogie. 12 Tafeln mit einem Blatte Text. 8. Zürich, Meyer und Zeller. 1845. 5 Sgr.

Dies ist eine auch für sich zu habende Abtheilung des eben besprochenen Atlas. Auf den ersten 8 schwarz grundirten Blättern sind die Hauptkrystallformen recht deutlich und sauber abgebildet, auf den letzten 4, die zusammengeklebt ein Ganzes darstellen, die idealen Verticalschnitte der Schichtenlagerungen. Lehrer können dies Werkchen wohl entbehren, da sie das Dargebotene in jedem guten Lehrbuche der Mineralogie und Geologie besitzen; und in Betreff der Schüler möchte es, was die Krystallformen anlangt, nützlicher sein, ihnen Anleitung zu geben, sich die Krystallmodelle aus Pappe anzufertigen.

Dufft, J. C., Kleiner naturhistorischer Schul-Atlas, nebst Anweisung über Fang, Zubereitung und Aufbewahrung der Thiere. I. u. II. Lief.: Kreis der Familien und Gattungen. kl. 8. 16 Tafeln Abbildungen und 1 Bog. Text. Leipzig, Herm. Hartung. à Lief. 10 Sgr.

Das Werk wird aus drei Heften bestehen. Das erste ist für die „Stufe der Vorbereitung" berechnet und soll den „Kreis der Arten, als Repräsentanten der Klassen und Ordnungen" darstellen, das zweite für die „Stufe der Vergleichung", den „Kreis der Familien und Gattungen" veranschaulichend, das dritte die „Stufe der Übersicht".

Mit Ausnahme der Affen, die wol das dritte Heft bringen wird, sind in beiden Heften Thiere aus allen Klassen abgebildet. Der Raum ist im höchsten Maße, nicht selten sogar auf Unkosten der Deutlichkeit, benutzt; indessen sind die größern Thiere doch ziemlich kenntlich, weniger die kleinern, wie die Insecten, welche nach Originalen aus alter Zeit angefertigt wurden. Der Zweck wäre wahrscheinlich besser erreicht worden, wenn eine geringere Zahl von Thieren in etwas größerm Maßstabe abgebildet worden wäre. Eine colorirte Ausgabe ist nicht veranstaltet worden.

Berghaus, Physikalischer Atlas. Zwölfte Lieferung. Gotha, bei Justus Perthes. 1845. 2 Thlr.

Die hier genannte Lieferung des rühmlichst bekannten Atlas hat die „Geographie der Thiere" zum Gegenstande. Auf der ersten Karte ist sehr sinnreich die geographische Verbreitung der Vierhänder, Beutel-, zahnlosen und dickhäutigen Säugethiere veranschaulicht, auf der zweiten die der Raubthiere, auf der dritten die des Katzengeschlechts, sowie der Hyäne, das Jagdgebiet der sogenannten Pelzthiere und der Schauplatz des nordischen Walfisch- und Robbenfanges, auf der achten die Verbreitung der gesammten Säugethiere Europas. Nummer 7 enthält eine statistische Übersicht der Säugethiere Europas nach ihrer

Digitized by Google

geographischen Verbreitung. Ein ausführlicher Text dient zur Erläuterung der Karten. Beides, Text und Karten, ist vortrefflich und kann Lehrern, die sich specieller für Naturgeschichte interessiren, bestens empfohlen werden.

Berghaus, Die Völker des Erdballs nach ihrer Abstammung und Verwandtschaft und ihren Eigenthümlichkeiten in Regierungsform, Religion, Sitte und Tracht. Mit 150 naturgetreuen colorirten Abbildungen. Brüssel u. Leipzig, bei C. Muquardt. 1845. Vollständig in 50 Lief. à 10 Ngr.

Obwol dies Werk dem Geographen mehr bietet als dem Naturhistoriker, so wird Letzterer es doch beim Unterricht über die Menschenracen mit großem Nutzen gebrauchen können. Die Abbildungen sind prachtvoll colorirt und der Text enthält eine vollständige, mit großer Sachkenntniß gearbeitete, höchst interessante Beschreibung der Völker.

B. Schriften, theils mit, theils ohne Abbildungen.

1) Zum Selbststudium für Lehrer.

a) Allgemeinen Inhalts.

Held, Dr. **Aler.**, Naturaliencabinets-Custos zu München, Demonstrative Naturgeschichte oder Erfahrungen und Belehrungen über das Sammeln, Präpariren, Classificiren, Aufstellen, Verwahren und Demonstriren der Naturkörper aller drei Reiche, nebst Beschreibung der Lebensweise der Thiere, sowie ihrer Körperhaltung bei allen Bewegungen. Bevorwortet von Dr. G. H. von Schubert, Hofrath u. Prof. zu München. Mit 7 Tafeln Abbildungen. Stuttgart, Hallberger'sche Verlagsh. 1845. 3½ Thlr.

Unter allen Schriften, die mir bis jetzt über das Sammeln, Präpariren und Aufstellen von Naturalien bekannt geworden sind, ist diese unstreitig die vollständigste und beste. Der Verf. ist in den genannten Fertigkeiten Meister und ist dies durch eigene, langjährige Erfahrung geworden. Schade, daß das Werk so theuer ist, sonst möchte ich es allen Lehrern der Naturgeschichte dringend zur Anschaffung empfehlen.

Streubel, **A. V.**, Der Conservator oder praktische Anleitung, Naturalien aller Reiche zu sammeln, zu conserviren und für wissenschaftliche Zwecke, wie auch zum Vergnügen aufzustellen. Ein Hülfsbuch zum Selbstunterricht für Lehrer an Schulen, Landprediger, Hauslehrer und alle Diejenigen, welche Naturaliensammlungen zweckmäßig, ohne unnöthigen Zeit- u. Kostenaufwand, anlegen wollen. Nach eigenen Erfahrungen bearbeitet und mit Tabellen zur leichtern Bestimmung der Mineralien und Pflanzen u. s. w. versehen. (IV u. 396 S. gr. 8.) Berlin, bei Ferd. Rubach. 1845. 1¼ Thlr.

Das Buch hat einen unpassenden Titel; denn wer erwartet wol in einem „Conservator" eine 180 Seiten lange Anleitung zum Bestimmen deutscher Pflanzen? Im Interesse des Buches wäre es sicher besser gewesen, wenn der Verf. nur eine Anleitung zum Sammeln und Conserviren von Naturalien geschrieben und seinen Lesern Koch's „Synopsis" recht eindringlich empfohlen hätte, statt einen langen Auszug aus derselben zu geben. Was der Verf. über das Conserviren von Thieren sagt, ist zwar gut, könnte jedoch noch übersichtlicher und

Digitized by Google

praktischer für den Anfänger dargestellt sein. Auch würden demselben einige Abbildungen gute Dienste geleistet haben.

Behn, Dr., Prof. in Kiel, Georg Cuvier's Briefe an C. H. Pfaff aus den Jahren 1788 bis 1792, naturhistorischen, politischen und literarischen Inhalts. Nebst einer biographischen Notiz über G. Cuvier von C. H. Pfaff. (XVI u. 309 S. gr. 8.) Mit Cuvier's Bildniß u. VI theils color. Taf. Abbild. Kiel, bei Schwers. 1845. 2 Thlr. 20 Ngr.

Eine höchst interessante Schrift, welche uns Cuvier, den Begründer der neuern zoologischen Systematik, in seiner ganzen großen Genialität vorführt und uns belehrende Blicke in seinen Bildungsgang thun läßt. Man kann aus dem Buche lernen, wie man Naturgeschichte studiren muß, wenn man es zu etwas Erklecklichem darin bringen will. Schade, daß der hohe Preis die Anschaffung erschwert!

Perty, Dr. **Max.**, Prof. zu Bern, Allgemeine Naturgeschichte, als philosophische und Humanitätswissenschaft für Naturforscher, Philosophen und das höher gebildete Publicum. IV. oder Supplementband. Neue Ergebnisse der Wissenschaft, Zusätze u. Verbesserungen. Bern, bei Chr. Fischer. 1846. (XVII u. 515 S. gr. 8.) 2 Thlr.

Dieser Supplementband verdient dasselbe Lob, welches dem Werke, zu dem er gehört, zu Theil geworden ist. Er ist nicht für Lehrer von gewöhnlichen naturhistorischen Kenntnissen bestimmt, sondern vielmehr für solche, die das Gebiet schon einigermaßen beherrschen. Diese finden hier alle in den letzten Jahren, seit Erscheinen des Hauptwerkes (von 1837—41), gemachte neue Entdeckungen in strenger, wissenschaftlicher Fassung beisammen. Wer sich auf dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft erhalten will, wird das Werk nicht gut entbehren können. Aber man muß das Hauptwerk (es kostet 7 Thlr.) daneben haben.

b) Schriften über alle drei Reiche.

Vogel, Dr. **Em. Ferd.**, Das Wissenswürdigste aus der Naturgeschichte. Ein Hülfsbuch für Lehrer u. Leitfaden zum Selbstunterricht f. alle Freunde instructiver Belehrung. (XIV u. 380 S. 8.) Leipzig, bei G. Brauns. 1846. 20 Ngr.

Der Verf. hat sich die Aufgabe gestellt, das interessanteste, für einen größern Lesekreis sich eignende Material aus der Naturgeschichte in leicht verständlicher Darstellung aneinanderzureihen, insbesondere aber auch Das, was hiervon bei dem jüngern Geschlechte vorzugsweise zur Erweckung der Aufmerksamkeit auf Naturgegenstände dienen konnte, bestens hervorzuheben. Die Systematik hat er deshalb fast ganz unberücksichtigt gelassen. Das ganze Werk zerfällt in sechs Abschnitte, von denen der erste eine allgemeine Übersicht über das Gesammtgebiet der Naturgeschichte, mit Rücksicht auf die drei Reiche der Natur, der zweite die Grundzüge zu einer Geschichte der natürlichen Veränderungen des Erdbodens, der dritte die Giftstoffe in den drei

Digitized by Google

Reichen der Natur, der vierte Denkwürdigkeiten aus der Naturgeschichte des Thierreichs, der fünfte Denkwürdigkeiten aus der Naturgeschichte des Pflanzenreichs, der sechste Denkwürdigkeiten aus der Geschichte des Mineralreichs enthält.

Man muß es dem Verf. zum Ruhme nachsagen, daß er seine Aufgabe recht brav gelöst hat. Überall ist das Interessanteste hervorgehoben und in lebendiger Sprache und mit Kenntniß der neuesten Forschungen dargestellt. Das Buch kann daher den Lehrern bestens empfohlen werden, natürlich nicht als Lehrbuch für ihren Unterricht, sondern zum fleißigen Nachlesen. Auch gereiftern Schülern wird man es mit Nutzen in die Hände geben können.

Schach, F. M., Der Naturfreund. Eine vergleichende Volksnaturgeschichte für Schule u. Haus. Säugethiere. 1. u. 2. Lieferung. 4. 32 S. Text u. 8 Taf. Abbild. Karlsruhe, F. Gutsch u. Rupp. (Artistisches Institut.) 1845. 7½ Sgr.

Text und Abbildungen sind nach dem bekannten Schreber'schen Werke über die Säugethiere, d. h. nach den vor circa 70 Jahren (der erste Theil kam 1775 heraus) erschienenen Theilen, nicht aber nach den von Wagner jetzt dazu herausgegebenen, bald vollendeten Supplementbänden, gearbeitet. Die Schreber'schen Abbildungen werden im Vorworte als „vorzügliche Originalien" bezeichnet. Dies Urtheil ist gänzlich unbegründet; denn die meisten derselben entsprechen auch nicht einmal den bescheidensten Anforderungen der Gegenwart und sollten unter keiner Bedingung mehr copirt werden. Wer die vortrefflichen Abbildungen von Säugethieren kennt, welche in der neuern Zeit Frankreich, England und auch Deutschland in Menge geliefert hat, dem kommen die hier dargebotenen wie Caricaturen vor. Der Text ist etwas besser als die Abbildungen, jedoch immer noch dürftig genug.

c) Schriften über Zoologie.

Gravenhorst, Dr. J. L. C., ordentl. Prof. der Naturgeschichte zu Breslau, Das Thierreich nach den Verwandtschaften und Übergängen in den Klassen und Ordnungen desselben dargestellt. Mit 12 lithogr. Verwandtschaftstafeln. (X u. 254 S. 8.) Breslau u. Oppeln, bei Graß, Barth u. Comp. 1845. 1 Thlr. 7½ Ngr. od. 2 fl. 15 Kr.

Der Verf. hat die Ansicht, daß das System der Natur ein anderes sei als das der Naturforscher und daß es namentlich nicht darin bestehe, die Thiere in scharf begrenzte und voneinander gesonderte Gruppen zu trennen, sondern vielmehr die Vereinigung aller Thiere untereinander durch allmälige Übergänge und Annäherungen zum Zweck habe. Diese Ansicht ist nicht neu und wird von allen wahren Naturforschern, d. h. von solchen, welche die Geschöpfe jahrelang mit aller Aufmerksamkeit und ohne Vorurtheil in der Natur selbst beobachtet, also nicht blos als Leichname in den Museen und aus den Bibliotheken kennen gelernt haben, getheilt. Am meisten haben in

Digitized by Google

dieser Beziehung die Botaniker geleistet, denen es bereits gelungen ist, den allermeisten Familien ihren richtigen Platz anzuweisen, während unser Verf. sich nur mit den Klassen und Ordnungen beschäftigt. Indeß glauben wir, daß er ohne große Schwierigkeit sich auch über die Familien hätte verbreiten können, da es an brauchbarem Material hierzu nicht fehlt.

In der Einleitung verbreitet sich der Verf. über die „Beziehungen der drei Naturreiche untereinander" und über das „Entstehen, Verändern und Vergehen der Thierarten", theilt hierauf sein aus 12 Klassen bestehendes „System" mit und wendet sich nun zur Lösung seiner eigentlichen Aufgabe, d. h. zu der Nachweisung der Verwandtschaften und Übergänge der Klassen und Ordnungen der Thiere. Was der Verf. in dieser Beziehung gibt, ist weniger seine eigene Ansicht und Beobachtung als vielmehr eine Zusammenstellung Dessen, was andere Naturforscher hierüber gesagt haben. Dadurch ist die Arbeit gewiß recht mühsam und zeitraubend geworden, welcher Umstand gewiß auch den Verf. bestimmt hat, durchgängig die Citate wegzulassen und jede Kritik zu vermeiden. Ich glaube aber nicht, daß diese interessante Aufgabe in dieser Weise gelöst werden kann, sondern daß dazu neben der gründlichsten Kenntniß der Gegenstände und Literatur auch eine gewisse Selbstständigkeit im Urtheil erforderlich ist. Auch berücksichtigt der Verf. den innern Bau der Thiere nicht in dem Maße, als es hier durchaus erforderlich ist. Mit dieser Äußerung soll indeß das Buch nicht verurtheilt werden; im Gegentheil kann es Lehrern, die sich etwas weiter als gewöhnlich mit Naturgeschichte beschäftigen und keine große Bibliothek besitzen, bestens empfohlen werden; selbst der eigentliche Forscher wird es, da es viel guten Baustoff enthält, nicht ohne Nutzen zur Hand nehmen.

Die beigegebenen „Verwandtschaftstafeln" sind sehr einfach, versinnlichen aber das Vorgetragene ganz gut.

Reichenbach, A. B., Lehrer an der Realschule in Leipzig, Neueste Volksnaturgeschichte des Thierreiches für Schule und Haus. Mit mehren Tausend schön gravirten u. gewissenhaft naturgetreuen Abbild. Bd. I., Heft I. Leipzig, bei Pönicke u. Sohn. hoch 4. 1 Bg. Text u. 5 Taf. Abbild. Preis schwarz 7½ Sgr., colorirt 10 Sgr.

Die Abbildungen sind schön und naturgetreu, zum Theil mit recht hübschen landschaftlichen Umgebungen versehen, wie in dem Bildersaal von Treitschke, und sauber colorirt. Über den Text läßt sich ein Urtheil noch nicht abgeben, da erst ein Bogen vorliegt. Wem es noch an einem populairen Werke mit guten Abbildungen fehlt, dem kann das Reichenbach'sche bestens empfohlen werden. Es wird 60 Lieferungen nicht übersteigen, schwarz also 15 Thlr., colorirt 20 Thlr. kosten.

Reichenbach, Dr. A. B., Lehrer der Naturgeschichte an der Realschule zu Leipzig, Universum des Thierreiches. Praktische Naturgeschichte des Menschen und der Thiere, für Gebildete aller Stände. Mit meist in Stahl

Digitized by Google

gestochenen u. naturgetreu colorirten Abbild. Leipzig, Verl. von Gebhardt u. Reisland. Erstes bis achtes Heft. 1845. Preis jedes Heftes von 4 colorirten Taf. u. 3—4 Bg. Text in hoch 4. 12 Ngr.

Dies Werk ist nach einem großartigern Plane angelegt als das vorige. Es soll 6 Bände umfassen, von denen jeder ein für sich bestehendes Ganzes bilden wird. Die Stärke der Bände ist nicht angegeben; nach dem Prospectus zu schließen, werden circa 90 Hefte dazu erforderlich sein. Die Subscribenten haben sich also auf eine Ausgabe von wenigstens 36 Thlr. gefaßt zu machen. Das ist viel Geld. Wir wünschen, daß die Herren Verleger ihre Rechnung finden mögen.

Ohne mich in eine weitläufige Anzeige einzulassen, da das Werk nicht zunächst für Lehrer geschrieben worden, bemerke ich nur, daß die Thierbeschreibungen, so weit sie jetzt vorliegen, recht gut — populair, mit Benutzung der neuern Forschungen — ausgefallen sind, die Abbildungen dagegen nicht überall den Anforderungen genügen, sowol was den Umriß als auch das Colorit anlangt. Aber dies zu erzielen, hat, wie ich aus Erfahrung weiß, seine großen Schwierigkeiten, wenn die Künstler nicht zugleich Naturhistoriker sind. Tafel 15 liefert in jeder darauf befindlichen Figur den Beweis zu dieser Behauptung. Lobend muß aber anerkannt werden, daß neben den Thiergestalten fast durchgängig noch die charakteristischen Kennzeichen, wie Schädel, Zähne, Füße u. s. w., in guten Zeichnungen geliefert worden sind, was dem Werke einen besondern Werth verleiht.

So hat das Werk, wie andere, seine Licht- und Schattenseiten. Findet dasselbe den gewünschten Absatz, so werden die Verleger gewiß Alles aufbieten, letztere nach Möglichkeit zu entfernen.

Schulz, Joh. Heinr., Oberlehrer an der Real- und Elisabethschule zu Berlin, Fauna Marchica. Die Wirbelthiere der Mark Brandenburg. Ein Handbuch für Lehrer, Forstbeamte, Landwirthe, Jäger, Studirende u. Liebhaber der Naturgeschichte. Berlin, 1845. Verlag der Eyssenhardt'schen Buchh. gr. 8. (XXXIV u. 584 S.) 2 Thlr.

Diese Fauna Marchica kann, wie der Verf. richtig bemerkt, als eine Fauna des nördlichern Deutschlands betrachtet werden, da fast keins der darin aufgeführten Thiere der Mark eigenthümlich ist, vielmehr alle ziemlich allgemein verbreitet sind. Bei der Einrichtung aber, die der kenntnißreiche Verf. dem Werke gegeben hat, kann es allen deutschen Lehrern ohne Ausnahme als ein sehr brauchbares Handbuch über die Wirbelthiere empfohlen werden. Das Allgemeine dieser vier Thierklassen, nämlich die Kennzeichen der Klassen und Ordnungen, ist ganz ausführlich, selbst mit Berücksichtigung des Ausländischen, angegeben und ebenso sind die Familien, Gattungen und Arten ganz speciell beschrieben. Das Meiste von dem Dargebotenen wird der Lehrer unmittelbar für seinen Unterricht gebrauchen können, durch das fleißige Studium des ganzen Werkes aber jedenfalls seine Kenntniß dieser Thiere sehr erweitern.

Digitized by Google

Erichson, Dr. W. F., Prof. zu Berlin, Naturgeschichte der Insecten Deutschlands. Erste Abtheilung. Käfer. Dritter Band. Erste und zweite Lief. gr. 8. 320 S. Berlin, Nicolai'sche Buchh. 1845. Preis jeder Lieferung 25 Sgr.

Ein früheres Unternehmen, „Die Käfer der Mark Brandenburg", hat der Verf., nachdem der erste Band erschienen, vor der Hand aufgegeben, vielmehr wol dies hier angezeigte an seine Stelle treten lassen. Die deutschen Entomologen können sich dazu Glück wünschen, da sie nun endlich ein Werk erhalten, mit dessen Hülfe sie ihre Sammlungen werden in Ordnung bringen können. Bei dem Talente, das Erichson besitzt, und den außerordentlichen Hülfsmitteln, die ihm zu Gebote stehen, wird er ein ausgezeichnetes Werk liefern, zunächst freilich nicht für den Anfänger, wol aber für Geübtere. Das Vorliegende läßt nichts zu wünschen übrig. Einer brieflichen Mittheilung zufolge wird der erste Band noch in diesem Jahre vollendet werden.

Redtenbacher, Dr., Die Gattungen der deutschen Käfer-Fauna nach der analytischen Methode bearbeitet, nebst einem kurzgefaßten Leitfaden, zum Studium dieses Zweiges der Entomologie. Mit 2 Kupfertafeln. Wien, 1845. Bei Gerold. (XIV u. 177 S. gr. 8.) 2⅙ Thlr.

Dies Werk hat ganz die Einrichtung von Cürie's bekannter Anleitung zum Bestimmen der Pflanzen. In einer ziemlich umfassenden Einleitung gibt der Verf. eine vollständige Terminologie, zu deren Erläuterung eine Menge recht gut gearbeiteter Abbildungen beigegeben sind. Hierauf kommen, wie bei Cürie, zwei umfassende Tabellen, von denen die erste das Bestimmen der Familien, die zweite das der Gattungen zum Zweck hat. Wer die Terminologie gut inne hat, wird im Stande sein, jede deutsche Käfergattung ohne große Schwierigkeit danach bestimmen zu können. Anfängern, auch etwas Vorgerücktern, kann das Werk bestens empfohlen werden; es wird ihnen noch neben dem Erichson recht gute Dienste leisten.

Dahlbom, Hymenoptera europaea praecipue borealia; Formis Typicis nonnullis Specierum Generumve Exoticorum aut Extraneorum propter nexum systematicum associatis. Per Familias, Genera, Species et Varietates disposita atque descripta. Tomus Sphex in sensu Linnaeano. Lund. ex Officina Lundbergiana 1843—45. 3 Thlr. 10 Sgr.

Dies Werk ist ganz lateinisch geschrieben, also nur für Die brauchbar, welche Kenntniß dieser Sprache besitzen. Der Verf., Professor in Lund, ist ein äußerst genauer Beobachter und hat über ein bedeutendes Material und umfassende Hülfsmittel bei seiner Arbeit verfügen können. Außer ausführlichen Beschreibungen hat er höchst brauchbare Tabellen zum Bestimmen der Familien, Gattungen und Arten geliefert. Um dem Anfänger das eigene Bestimmen noch mehr zu erleichtern, wird der Verf., brieflichen Mittheilungen zufolge, in Kürze noch einige Tafeln Abbildungen, auf denen hauptsächlich die Flügel mit ihrem Adervertauf dargestellt sind, erscheinen lassen, worauf ich die Freunde dieser Insectenordnung aufmerksam mache.

Digitized by Google

Herold, E., Dr. Prof., Teutscher Raupenkalender. Eine genaue Beschreibung der Naturgeschichte der in Teutschland und den angrenzenden Ländern vorkommenden Schmetterlings-Raupen, nach den Monaten ihres Vorkommens geordnet. Nebst einer Einleitung über das Aufsuchen der Raupen, die dazu nöthigen Werkzeuge, ihre Erziehung zu Schmetterlingen, die Anlage von Raupensammlungen durch Trocknen und Aufbewahren derselben. Für die Jugend bearbeitet. Mit 8 Tafeln illum. Abbild. 8. (191 S.) Nordhausen, bei Fürst. 1845. Preis geb. 1 Thlr.

Der lange Titel gibt den Inhalt, den der Verf. der Hauptsache nach aus den bessern bekannten Werken von Vogel, Ochsenheimer, Jablonsky, Rösel, Berge und Meigen geschöpft hat, an. Die Beschreibungen sind nicht sehr vollständig, fehlen bei vielen Raupen ganz, die Abbildungen leidlich. Indeß werden angehende Schmetterlingssammler Manches aus dem Buche lernen.

d) Schriften über Botanik.

Cürie, Anweisung, die im mittlern und nördlichen Deutschland wachsenden Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Sechste Aufl. Kittlitz, bei Zobel. 1845. 1½ Thlr.

Dies Werkchen ist vorzugsweise Anfängern und allen Denen zu empfehlen, welche große Ausgaben für botanische Schriften scheuen müssen. Es enthält eine sehr sichere Anleitung zum Bestimmen der Pflanzen durch eigene Untersuchung und kann für diesen Zweck bestens empfohlen werden.

Bittkow, Theophil, Lehrer in Berlin, Methodischer Leitfaden zu einem gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte für höhere Bürgerschulen mit besonderer Berücksichtigung der höhern Mädchenschulen. Zweiter Theil. Botanik. Berlin, 1845. (VIII u. 160 S. gr. 8.) 12 Sgr.

In der Vorrede beschreibt der Verf. ganz kurz sein Verfahren beim Unterricht in der Botanik. Es stimmt im Wesentlichen mit dem in der neuern Zeit als richtig anerkannten überein, nur daß der Verf. von den 2 wöchentlichen Stunden Eine ausschließlich auf Organographie und Terminologie, gegen den Schluß des Cursus auf Systemkunde verwendet. Diese Trennung ist wol, die Systematik abgerechnet, nicht natürlich und erscheint nur als ein Überbleibsel aus jener Zeit, wo man erst Terminologie trieb und dann die Pflanzen kennen lehrte. Das Rechte ist wol unstreitig, die terminologischen Begriffe da zu erläutern, wo sie sich bei der unmittelbaren Anschauung der Pflanze von selbst aufdrängen, und dann von Zeit zu Zeit oder vielleicht auch nur am Schluß eines Sommerhalbjahrs übersichtlich zusammenzustellen und zu wiederholen.

Das Buch selbst enthält außer einer kurzen Einleitung Zweierlei: Terminologie und Systemkunde. Erstere umfaßt circa 120 Seiten, ist also sehr vollständig abgehandelt, letztere 33. Die Arbeit verdient Lob. Nur hätte ihr der Verf. nicht den Titel: „Methodischer Leitfaden" geben sollen. Ein methodischer Leitfaden zum Unterricht in der Botanik hat mit diesem Buche wol nichts gemein. „Kurzgefaß-

Digitized by Google

tes Handbuch der Terminologie und Systemkunde" hätte der Verf. mit Bischoff schreiben sollen, wenn er Irrungen verhüten wollte. Als solches empfehle ich es besonders angehenden Botanikern, z. B. Seminaristen, zum eigenen Gebrauch recht angelegentlich.

e) Schriften über Mineralogie.

Heer, A., ordentl. Lehrer am Gymnas. zu Wetzlar, Handbuch der Mineralogie, oder Anleitung, die Mineralien auf eine leichte und sichere Weise und ohne künstliche Hülfsmittel durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Für Schulen, Anfänger in der Mineralogie und Jeden, der ein gefundenes Mineral gern auf der Stelle nach Namen, Eigenschaften, Benutzung u. s. w. kennen lernen möchte, bearbeitet. Zweite Aufl. Mit 7 Steindrucktafeln u. 1 Farbentafel. Frankfurt a. M., bei D. Sauerländer. 1845. (X u. 418 S. gr. 8.) Preis cart. $1\frac{2}{3}$ Thlr.

Dies Handbuch ist in der beliebten Manier von Cürie's Anleitung zum Bestimmen der Pflanzen gearbeitet. Es besteht aus einer Einleitung, in der die Kennzeichenlehre ziemlich vollständig bearbeitet ist, und aus Tabellen zum Bestimmen der Klassen, Gattungen und Arten. Bei Bearbeitung der Tabellen zum Bestimmen hat der Verf. nur die sogenannten äußern Kennzeichen, als: Härte, Glanz, Gefüge, Bruch, Gestalt, Farbe u. s. w. berücksichtigt, weil sie leicht in die Augen fallen. Das einzige künstliche Hülfsmittel, welches der Bestimmende gebraucht, ist ein Feuerstahl. Damit man indeß nichts in dem Buche vermisse, hat der Verf. die Kennzeichen, welche durch künstliche Hülfsmittel gefunden werden, in den Beschreibungen angegeben. Beides ist zu loben, obgleich ich glaube, daß Letzteres füglich den gewöhnlichen Handbüchern hätte überlassen bleiben können. Das Buch wäre dadurch um ein gut Theil billiger und für den Gebrauch auf Excursionen bequemer geworden. Die Abbildungen gehören zur Terminologie und sind recht schön, ganz ausschattirt, nicht blos in Umrissen. Das Werk ist Anfängern bestens zu empfehlen.

2) Schriften zum Unterricht.

a) Für Lehrer.

Nobolsky, H., Der Pflanzenwelt Sinn und Sprache. Eine eigenthümliche Pflanzenkunde für Mütter, Jungfrauen, Jünglinge und Naturfreunde. Magdeburg, bei A. Falkenberg. 1845. (XVI u. 357 S. kl. 8.) 1 Thlr.

Dieses sehr schön ausgestattete Büchlein ist, um es kurz zu sagen, eine poetische Pflanzenkunde für Jungfrauen. Nachdem der Verf. einige für seinen Zweck besonders geeignete Kapitel aus der allgemeinen Botanik behandelt hat, z. B. „Das Licht und die Wärme", „Die Farben der Blumen", „Die Blätter", „Die Früchte", „Die Wurzel" u. s. w., beschreibt er die bedeutendsten inländischen und merkwürdigsten ausländischen Pflanzen, und zwar in der Folge, in welcher sie blühen. Um die hierdurch gestörte Übersicht in etwas wiederherzu-

Digitized by Google

stellen, hat der Verf. die ausgewählten Pflanzen familienweise aufgeführt, was nur zu loben ist. Die Auswahl ist gut. Die Beschreibungen berücksichtigen nur das Augenfälligste und beschränken sich fast durchgängig auf Das, was die Species betrifft. Das Hauptbestreben des Verf. ist darauf gerichtet, durch die Betrachtung der Pflanzen das Gefühl zu erregen, namentlich das ästhetische und sittliche. Daher führt er überall sorgfältig an, wovon diese und jene Pflanze den Alten ein Bild war oder was das jetzige Geschlecht sich darunter vorstellt, und fügt die poetischen Ergüsse älterer und neuerer Dichter in reicher Auswahl hinzu. Man muß es dem Verf. zum Ruhme nachsagen, daß er diesen Zweck im Ganzen recht wohl erreicht hat. Wir nehmen daher auch keinen Anstand, das Buch namentlich Lehrern an gehobenen Mädchenschulen bestens zur Benutzung zu empfehlen, ohne jedoch damit sagen zu wollen, daß es ihnen Leitfaden beim Unterricht sein solle. Dazu ist es wol nicht bestimmt und auch wirklich nicht geeignet. Auch beim Mädchen darf die poetische Auffassung das genaue Betrachten der Pflanzen nicht beeinträchtigen, was geschieht, wenn sie vorherrscht. (Vergl. die Beschreibung des Veilchens im ersten Cursus meiner Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde, 2te Aufl.)

Scholz, J. Chr. Friedr., Lehrer am evangel. Schullehrer-Semin. in Breslau, Das Wissenswürdigste aus der Mineralogie für die Volksschulen Schlesiens. Breslau, bei Graß, Barth u. Comp. 1845. (VIII u. 64 S. kl. 8.) 5 Sgr.

„Das vorliegende Werkchen enthält das Wissenswürdigste aus der Mineralogie für die Volksschulen Schlesiens. Demzufolge behandelt es hauptsächlich solche Mineralien, welche in Schlesien häufig vorkommen und durch ihre Anwendung besondere Wichtigkeit erlangt haben, doch ist auch die Beschreibung einiger Fossilien, welche in diesem Lande gar nicht, oder doch nur selten, oder nicht von vorzüglicher Güte gefunden werden, aufgenommen, weil dieselben sich eines allgemeinen Gebrauchs erfreuen und deshalb bekannter und beachtenswerther sein dürften als viele einheimische Producte. Die Beschreibungen sind nicht gleich ausführlich; sie heben immer nur die Merkmale hervor, welche in die Augen fallen oder doch durch einfache Versuche leicht erkennbar werden. Daran schließen sich Bemerkungen über das Vorkommen, die Gewinnung, Bearbeitung und Benutzung derselben, theils um die Wißbegierde der Schüler zu befriedigen und deren Theilnahme am Gegenstande zu erhöhen, theils um erkennen zu lassen, wie tief die Natur in das Leben der Menschen eingreift. Eine besondere Anweisung, wie der Gegenstand in der Volksschule zu behandeln sei, ist nicht gegeben, doch wird der denkende Lehrer aus der Anordnung und Darstellung des Stoffes manchen Fingerzeig für ein zweckmäßiges Verfahren herausfinden."

Mit diesen Worten der Vorrede beschreibt der Verf. sein Buch selbst ganz richtig. Bedauern muß man aber für den Fall, daß der

Digitized by Google

Verf. ein eigenthümliches, zweckmäßiges Verfahren beim Unterricht beobachtet, daß er es nicht in aller Kürze mitgetheilt hat. Darüber kann man nicht oft genug reden. Und aufrichtig gestanden, kann ich aus der „Anordnung und Darstellung des Stoffes" wenig Fingerzeige für ein zweckmäßiges Verfahren herausfinden. Es kann unmöglich im Sinne des Verfassers sein, den Unterricht mit der „Kennzeichenlehre" beginnen zu lassen, wie im Buche geschieht. Denn diese muß sich aus dem Betrachten einer zweckmäßig gewählten Anzahl von Mineralien von selbst ergeben. Die einzelnen Mineralbeschreibungen sind populair gearbeitet und enthalten besonders viel über den Gebrauch der Mineralien, was manchen Lehrern angenehm sein wird.

b) Für Schüler.

Vogel, Dr. K., Director, und **Pompper**, Dr. H., ordentl. Lehrer an der Bürgerschule zu Leipzig, Leitfaden der Naturgeschichte für Mädchenschulen und zum Selbstunterricht. Leipzig, 1845. Verlag von J. A. Barth. Erste Abtheilung: Zoologie (XVI u. 200 S.), zweite Abtheilung: Botanik und Mineralogie. (IV u. 271 S. gr. 8.) 1 Thlr. 9 Ngr.

Die Grundsätze, nach welchen dieser Leitfaden bearbeitet ist, sind bereits weiter oben angegeben worden. Es genügt daher hier die Bemerkung, daß die Naturproducte, welche als Typen der Klassen und Ordnungen aufgestellt, ganz ausführlich beschrieben sind, die zur weitern Ausführung dienenden dagegen nur eine kurze Charakteristik erhalten haben. Wie andere Arbeiten des Herrn Dr. Pompper, so muß auch diese als eine sehr wohlgelungene, von Lehrern und Schülern mit Nutzen zu gebrauchende bezeichnet werden.

Schwaab, Dr. W., ordentl. Lehrer an der Realschule zu Kassel, Die zweite Stufe des naturgeschichtlichen Unterrichts. Ein Leitfaden für Gewerbschulen, Gymnasien u. Realschulen. Systemkunde. Kassel, 1845. Luckhardt'sche Buchhandl. (VI u. 316 S. gr. 8.) 25 Sgr.

Über die „Erste Stufe des naturgeschichtlichen Unterrichts" von demselben Verf. habe ich mich in Nr. 89 der Allgem. Schulz. ausführlich ausgesprochen. Obwol im Ganzen nach meinem ersten Cursus angelegt, konnte ich dieselbe doch nicht unbedingt empfehlen, namentlich

1) weil sie zu viel Stoff enthält, die engere Auswahl aber eben Das ist, was man nicht gern Jedem überläßt;
2) weil in der Zoologie und Botanik mehrfach Naturkörper aufgenommen sind, die für den ersten Unterricht zu viel Schwierigkeiten darbieten;
3) weil ein großer Theil der aufgenommenen Thiere und Pflanzen nicht unmittelbar zur Anschauung gebracht werden kann, was doch für den ersten Unterricht durchaus erforderlich ist;
4) weil nicht überall, namentlich in der Botanik, ein Fortschritt vom Leichtern zum Schwerern stattfindet.

Digitized by Google

Es ist seitdem eine neue Auflage von der ersten Stufe erschienen, mir jedoch noch nicht zu Gesicht gekommen.

Die zweite, hier anzuzeigende Stufe enthält die Systematik oder besser: die Naturkörper in systematischer Folge; denn von eigentlicher Systematik, d. h. Systemkunde, ist im ganzen Buche nicht die Rede. Der Verf. gibt in allen Klassen und Ordnungen zuerst tabellarische Übersichten, läßt diesen dann die Merkmale der genannten systematischen Einheiten, sowie der Familien, ziemlich ausführlich folgen und fügt überall die Namen der Gattungen und Arten hinzu. Hier und da findet man bei den Gattungen und Arten auch einzelne Merkmale, leider aber höchst willkürlich, ohne alle Rücksicht auf diese systematischen Einheiten gewählt. Ein Beispiel wird dies beweisen. Seite 12 heißt es: „Schweifaffen, Pithecia: der schwarze Saki (P. Satanas), mit starkem Barte, Schwanz schlaff. Brasilien." Das erste Merkmal: „mit starkem Barte", paßt auf zwei Arten, auf P. Satanas et Israelita; das zweite: „Schwanz schlaff", ist gemeinsames Merkmal der Familie der Schweifaffen, gilt also für vier Gattungen. Solche Confusion ist unverzeihlich, besonders wenn sie öfter wiederkehrt, wie in dieser Schrift.

Die Mittheilung der erwähnten Übersichten neben den ausführlichen Charakteren kann ich nicht billigen, da ihre Anfertigung gerade eine ganz vortreffliche Übung für die Schüler ist. Ebenso verdient es keine Anerkennung, daß die Gattungen und Arten meist ohne Kennzeichen hingestellt sind, indem nun das Werk keine ausreichende Anleitung zur Übung im Bestimmen abgibt.

Kapff, M. Fr. G., Dekan in Geislingen, Die Naturgeschichte in Tabellen für Schulen. Zweite Aufl. (8 S. 8.) Stuttgart, bei Steinkopf. 1845. Preis einzeln geh. 2 gGr., 25 Expl. 1⅓ Thlr., 100 Expl. 4 Thlr.

Das ganze Werkchen enthält weiter nichts als Namen, und zwar auf der ersten Seite die Namen der Klassen und Ordnungen aller drei Reiche, auf den folgenden sechs nebeneinander, von Linien umschlossen, die Namen der Klassen, Ordnungen und einer Anzahl Arten. Bei dem geringen Umfange hätte der Raum wol noch zweckmäßiger benutzt werden können. Die 6. Ordnung der Säugethiere, die Edentaten, sind unpassend als Thiere „ohne Gebiß" bezeichnet. Besser nennt man sie „Zahnarme". Den Thierarten ist hier und da noch der Name einer höhern systematischen Gruppe vorangestellt, merkwürdigerweise aber bald ein Familien-, bald ein Gattungsname. Bei einzelnen Gattungen findet man auch Abarten statt Arten aufgeführt, z. B. bei der Gattung Hase, Schaf, Ziege u. a.

Für welche Art Schulen das Werkchen bestimmt ist, wird nicht angegeben; wahrscheinlich soll es den Volksschulen dienen. Wenn sich die Schüler derselben im letzten Schuljahre selbst eine solche Übersicht anfertigten, so wäre dagegen Nichts einzuwenden; es wäre eine nützliche Selbstbeschäftigung. Aber ein Werk dieser Art ihnen in die

Digitized by Google

Hände zu geben, d. h. sie zum Ankauf desselben anzuhalten, das kommt mir etwas sonderbar vor.

Lemberger, Schullehrer zu Landshut, Naturgeschichte und Naturlehre für die höhern Klassen der deutschen Werktagsschule. (79 S. kl. 8.) Landshut, bei Jos. Thomann. 2 Sgr.

Was man sich unter einer „deutschen Werktagsschule" zu denken hat, wird aus dem Inhalte des Buches ersichtlich, nämlich eine auf der niedrigsten Stufe befindliche Volksschule; denn nur für eine solche möchte das Dargebotene sich im Nothfall eignen.

Das ganze Thierreich ist auf acht kleinen Octavblättchen abgehandelt, das Pflanzen- und Mineralreich jedes auf sechs. Und dabei sind die Lettern noch auffallend groß. Der Verf. beschränkt sich darauf, anzugeben, wie man die Naturproducte eintheilt und wodurch sie nützen oder schaden; Kennzeichen einzelner Naturkörper finden sich fast nirgend, die paar Giftpflanzen etwa ausgenommen, in deren Beschreibungen einige unwesentliche Merkmale vorkommen. Die Eintheilungen sind durchweg unbrauchbar und beweisen, daß der Verf. so gut wie gar keine Naturgeschichts-Kenntnisse besitzt. Zur Begründung dieses Urtheils reicht es aus, anzuführen, daß die Säugethiere S. 29 in fünf Ordnungen abgetheilt werden, in Hausthiere, Jagdthiere, Raubthiere, Nagethiere und Wasserthiere.

Wirtgen, Lehrer an der höhern evang. Stadtschule in Koblenz, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik an Gymnasien u. höhern Bürgerschulen. Zugleich als Anleitung zur leichtern Bestimmung der wildwachsenden phanerogamischen Pflanzen des mittlern und nördlichen Deutschlands. Zweite Aufl. (VIII u. 483 S. 8.) Koblenz, bei J. Hölscher. 1845. 27 Sgr.

Die Einleitung enthält eine kurze Organographie und Systemkunde, das Folgende eine Anleitung zum Bestimmen der Gattungen und Arten Nord- und Mitteldeutschlands. Die Anordnung ist nach dem Linné'schen System, dem leichtesten für Anfänger, gemacht. Sowol bei der Unterscheidung der Gattungen als auch bei der der Arten hat der Verf. nach möglichster Übersichtlichkeit gestrebt, welchen Zweck er theils durch natürliche Gruppirungen, theils dadurch erreicht hat, daß er nur die wesentlichsten Merkmale aufgenommen. Die Ausführung beweist auf jeder Seite, daß der Verf. nicht nur durchgängig die besten Hülfsmittel benutzt, sondern auch überall die Natur selbst befragt hat. Sein Buch verdient deshalb angehenden Botanikern, namentlich auch den Schülern der Oberklassen höherer Schulanstalten, empfohlen zu werden.

Eichelberg, J. F. A., Prof. in Zürich, Methodischer Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten. Dritter Theil: Mineralogie. Zweite Aufl. (VIII u. 176 S. gr. 8.) Zürich, bei Meyer u. Zeller. 1845. 10 Ngr.

Über die Anordnung des Stoffes und die Art der Bearbeitung dieses Leitfadens habe ich mich bereits im ersten Abschnitt dieses Aufsatzes ausgesprochen. Es wird daher hier die Bemerkung genügen,

Digitized by Google

daß das Gelieferte mit Sachkenntniß gearbeitet iſt, jedoch nur in ſolchen Schulen mit Nutzen wird gebraucht werden können, in denen die Chemie tüchtig tractirt wird, da der Verf. auf die chemiſchen Kennzeichen einen bedeutenden Werth gelegt, die Mineralogie von der Chemie abhängig gemacht hat.

Bromme, Traugott, Zonengemälde. Naturgeſchichte und Völkerkunde vollſtändig in Wort und Bild. (Quer-Fol. 130 S. u. 40 colorirte Tafeln.) Stuttgart, bei Schmidt u. Spring. 1846. 6 Thlr.

Der Verf. hat nicht angegeben, für wen ſein Werk beſtimmt iſt; nach der ganzen Anlage zu ſchließen, ſoll es wol vorzugsweiſe der gereiftern Jugend in die Hände gegeben werden. Nach einer Einleitung, in welcher von der Geſtalt und Größe der Erde, den Zonen, dem Klima, den atmoſphäriſchen Erſcheinungen, dem Lande und Meere, den Producten und deren Vertheilung in Zonen die Rede iſt, geht der Verf. zur Schilderung der Erdtheile in 40 verſchiedenen Zonengemälden über. Die geographiſche Beſtimmung, die Bodenbeſchaffenheit, der Menſch, die Thier- und Pflanzenwelt ſind die Hauptpunkte dieſer Zonenſchilderungen. Das Dargebotene iſt im Ganzen zuverläſſig, mit Benutzung der beſſern Hülfsmittel bearbeitet und dürfte mit Nutzen und Intereſſe von der Jugend geleſen werden. Die Abbildungen dagegen laſſen, namentlich was das Colorit anlangt, Manches zu wünſchen übrig. Außer den verſchiedenen Völkerſchaften und einigen Charakterpflanzen ſind hauptſächlich Thiere der obern Klaſſen, beſonders Säugethiere und Vögel, zur Darſtellung gekommen. Die meiſten Tafeln ſind überfüllt und gewähren, da Alles bunt durcheinander ſteht, dem Auge keinen Ruhepunkt. Der Zweck des Werkes dürfte beſſer erreicht worden ſein, wenn der Verf. 40 recht charakteriſtiſche Landſchaften, aus jedem ſeiner Zonengemälde eine, geliefert und in dieſe die eigenthümlichſten Pflanzen und Thiere möglichſt natürlich hineingeſtellt hätte. Die Herausgabe ſolcher Landſchaften würde ein wahres Verdienſt geweſen ſein. Vielleicht entſchließt ſich die thätige Verlagshandlung noch dazu.

Digitized by Google

VII.

Naturlehre.

Bearbeitet

von

Auguſt Lüben.

Methodik.

Wenn irgend etwas noch im Argen liegt, ſo iſt es die Methode des Unterrichts in der Naturlehre, ſo weit dieſelbe aus den einſchläglichen Schriften zu erkennen iſt. Man beginnt den Unterricht mit einer Erklärung von „Naturlehre", unterſcheidet dieſelbe von der „Naturgeſchichte", redet von „Experimenten", „Hypotheſen", „hypothetiſchen Erklärungen", theilt die Eigenſchaften der Körper ein in „allgemeine und beſondere", trägt darauf ein Geſetz nach dem andern vor und erläutert es durch einige Beiſpiele.

Das kann unmöglich das Rechte, das Natürliche ſein, Das, was den Kindern am erſten zum Verſtändniß gebracht werden kann, was geeignet iſt, Liebe für den Gegenſtand in ihnen zu erwecken. Man mag die Erklärung von „Naturlehre" ſo einfach faſſen als man nur kann, immer wird ſie Ausdrücke enthalten, die nur Der ganz verſteht, der ſchon einige Zeit Unterricht in dieſer Wiſſenſchaft erhalten und ſelbſt einige Beobachtungen angeſtellt hat. Ebenſo, ja noch viel ſchwieriger iſt es, dem Anfänger, hier dem Kinde, deutlich zu machen, was man ſich unter einer „Hypotheſe" zu denken habe. Man täuſcht ſich vollſtändig, wenn man glaubt, das Kind lerne eine Erklärung hiervon dadurch begreifen, daß man, wie es in einer Phyſik vom Jahre 1846 noch heißt, hinzuſetzt: „So iſt es z. B. eine Hypotheſe, daß ein Lichtſtrahl durch irgend ein Mittelding — Äther — welches durch das Herauffallen deſſelben eine Erſchütterung erleidet,

Digitized by Google

fortgepflanzt und auf diese Art zur Erde gebracht werde" u. s. w. „Lichtstrahl", „Mittelding", „Äther", „Erschüttern des Äthers", „Fortpflanzen!" Armer kleiner angehender Physiker, wie wird dir bei solchen „Erläuterungen, Beispielen" zu Muthe werden! Staune ob der Gelehrsamkeit, und glaube, wo du schauen solltest! Betrachte es als eine „Einleitung" zu Dem, was noch kommen wird: Vordociren der Naturgesetze!

Mir scheint es, als sei es in keinem Unterrichtsgegenstande leichter, das Rechte zu treffen, als gerade in der Naturlehre. Wer auch nur einige Kenntniß in dieser Wissenschaft hat, der muß wissen, daß es sich in derselben überall um ein Dreifaches handelt:

1) Kenntniß der Erscheinungen,
2) Nachdenken über den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen, und
3) Aufspüren der verborgenen Ursachen und Kräfte, welche den Gesetzen und Erscheinungen zu Grunde liegen.

Nun müßte man doch in der That recht absonderlich verkehrte Grundsätze über den Jugendunterricht haben, wenn man, statt mit der „Kenntniß der Erscheinungen", mit dem „gesetzmäßigen Verlauf" oder gar mit dem „Aufsuchen der Ursachen und Kräfte" derselben den Anfang machen wollte. Liegt es denn nicht ganz nahe, zuerst die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Erscheinungen hinzulenken, diese richtig anschauen und beschreiben zu lassen und darauf das Nachdenken darüber zu erregen, die Gesetze und Kräfte selbst auffinden zu lassen, so weit es nur irgend möglich ist? Sicher!

Das Verdienst, auf diese natürliche, so höchst einfache Methode aufmerksam gemacht zu haben, gebührt unserm verehrten Diesterweg. Er hat es bereits 1835, in der ersten Auflage des „Wegweisers zur Bildung für deutsche Lehrer" gethan. Und doch haben wir noch keine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Anweisung zur Naturlehre, wenigstens nicht für Volksschulen und mittlere Bürgerschulen. Worin liegt das? Einzig darin, daß die Lehrer dieser Schulen nicht die für eine solche Arbeit erforderlichen physikalischen Kenntnisse haben und die gelehrten Physiker gewöhnlich weder das Bedürfniß dieser Schulen kennen, noch überhaupt Methodiker zu sein pflegen.

Eine andere Frage von Belang in Betreff der Methode ist noch die, ob man dies oben aufgestellte Dreifache auf allen Unterrichtsstufen verbinden, oder mit Hauffi *) zu ebenso vielen Cursen erheben soll.

*) Die Experimental-Physik, methodisch dargestellt. Erster Cursus: Kenntniß der Phänomene. Zweiter Cursus: Von den physikalischen Gesetzen. Dritter Cursus: Von den physischen Kräften. Berlin, Verlag von Duncker u. Humblot.
Eine vortreffliche Schrift, aus der viel zu lernen ist.

Digitized by Google

Nach meinem Dafürhalten ist nur das Erste natürlich. Kein denkendes Kind begnügt sich mit der Kenntniß der Erscheinung; es will vielmehr auch die Frage beantwortet haben: „Wie geht das zu?" Und begnügte sich ein träges Kind mit jener Kenntniß, so müßte man es aufrütteln und zum Nachdenken zwingen. Denn wird der Unterricht in der Physik nicht zugleich zur Geistesgymnastik, dann taugt er nicht viel. In den Volks- und mittlern Bürgerschulen pflegt der ganze Unterricht in der Regel nur aus einem Cursus für die Oberklasse zu bestehen, und unter solchen Verhältnissen ist an eine Trennung jenes Dreifachen gar nicht zu denken.

Am meisten für einen solchen Jahrescursus geeignet sind die bekannten Schriften von Fischer und Diekmann, obwol in beiden die Anordnung des Stoffes Manches zu wünschen übrig läßt, Fischer überdies in den neuesten Auflagen den Stoff so „vielfach vermehrt" hat, daß er nicht mehr zu überwältigen ist, überdies einen kostbaren Apparat nöthig macht. Die Lehrer der genannten Schulen müssen, wenn sie nicht zu Überschwenglichkeiten verleitet werden sollen, ein faßlich geschriebenes Lehrbuch haben, welches Anleitung gibt, die wichtigsten Gesetze und wirkenden Kräfte aus den allergewöhnlichsten Naturerscheinungen, aus Experimenten, die uns die Natur unentgeltlich in Menge vormacht, kennen zu lernen. Aber wie gesagt, das Verdienst, ein solches Buch zu schreiben, ist noch zu erwerben.

Ähnliche Ansichten, wie die vorstehenden, spricht ein Recensent (W. P.) der Dr. Schneider'schen physikalischen Schulschriften in Diesterweg's Rhein. Blättern (B. XXXII. H. 1.) aus.

Literatur.

A. Schriften für Lehrer.

Schmidt, F., Lehrer am Königl. kathol. Schullehrer-Seminar zu Breslau, Naturlehre für Schule und Haus. (X u. 147 S. in 8.) Mit 4 Tafeln Abbild. Breslau, Verlag von Leuckart. 1845. 12½ Sgr.

Das Erscheinen dieser Schrift erscheint mir nicht gerechtfertigt. Denn abgesehen davon, daß sie etwas dünner ist als einige, die vor ihr erschienen, hat sie ganz die allbekannte Anlage aller andern und ist auch ohne Methode. Auch versteht der Verf. nicht die Kunst, recht anschaulich zu werden; vielmehr ist seine Darstellung schwerfällig. Die Meteorologie tritt in einem gesonderten Abschnitte auf, wofür sich gewiß kein anderer Grund als das Herkommen anführen läßt.

Digitized by Google

Raab, F. Ch., Die Naturlehre als Hinleitung zur religiösen Naturbetrachtung, zum Gebrauche für Volksschulen, sowie für Freunde der Natur überhaupt. Mit 8 Taf. Abbild. Dritte Aufl. (VIII u. 123 S. kl. 8.) Gotha, bei Gläser. 1845. 12½ Sgr.

Trotz der mancherlei Ungenauigkeiten, welche diese kleine Schrift enthält, ist sie doch sehr günstig von den Lehrern aufgenommen worden, wie aus dem Umstande genügend hervorgeht, daß sie in circa 5 Jahren drei Auflagen erlebt. Ich gestehe, daß ich etwas besonders Rühmenswerthes in der Schrift nicht finden kann. Populair, sehr verständlich ist sie; aber nur dadurch, daß der Verf. häufig bei der bloßen Erscheinung stehen bleibt, ohne die nöthigen Gesetze daraus abzuleiten oder die wirkenden Kräfte zur Sprache zu bringen. Ein solcher Unterricht hat nur einen sehr untergeordneten Werth und führt nun und nimmermehr zur „religiösen Naturbetrachtung". Die Meteore behandelt der Verf. überall da, wo sie hingehören, was Lob verdient.

Vieth's Anfangsgründe der Naturlehre. Sechste Aufl. Bearbeitet von Dr. Götz, Professor ꝛc. Mit 142 in den Text gedruckten Holzschnitten. Leipzig, Barth. 1845. 1 Thlr.

Die neue Auflage dieses bekannten Werkes ist sehr schön ausgestattet und gewährt eine gute Übersicht über die wichtigsten Lehren der Physik. Als Lehrbuch wird man sich aber desselben kaum bedienen können, da keine Spur von Methode darin ist.

Ettingshausen, Dr. **Andr. v.**, Professor der Physik ꝛc., Anfangsgründe der Physik. Zweite Aufl. Mit 5 Kupfertafeln. Wien, bei C. Gerold. 1845. (XVIII u. 500 S. gr. 8.) 3⅓ Thlr.

Der auf dem Titel gebrauchte Ausdruck „Anfangsgründe" ist hier nicht im gewöhnlichen Sinne genommen; denn der Verf. hat, wie er in der Vorrede sagt, bei seiner Arbeit den Zweck vor Augen gehabt, „einen möglichst gründlichen Leitfaden zum streng wissenschaftlichen Studium der Physik zu liefern". Und diesen Zweck hat er in ausgezeichneter Weise erreicht, wie auch die in Jahresfrist nothwendig gewordene neue Auflage beweist. Anordnung und Ausführung lassen kaum etwas zu wünschen übrig. Man wird sich des Werkes in höhern Schulanstalten sicher mit großem Vortheil bedienen. Ebenso kann es Lehrern, die nicht ganz Anfänger in der Naturlehre sind, bestens zum Selbststudium empfohlen werden.

Baumgartner, Dr. **Andr.**, Die Naturlehre nach ihrem gegenwärtigen Zustande mit Rücksicht auf mathematische Begründung. Achte Auflage. Mit 10 Kupfertaf. Wien, bei C. Gerold. 1845. (X u. 937 S. gr. 8.) 5 fl.

Dies Werk hat seit 1824 acht Auflagen erlebt; die Einrichtung und außerordentliche Brauchbarkeit desselben kann daher als bekannt vorausgesetzt werden. Bei Bearbeitung der 6. und 7. Auflage hatte sich von Ettingshausen, der Verfasser der obigen „Anfangsgründe", betheiligt, die vorliegende 8. rührt von Baumgartner selbst her. Lehrer der Physik an höhern Schulanstalten möchten das Werk kaum

Digitized by Google

entbehren können, vorausgesetzt, daß sie das von Ettingshausen nicht besitzen. Die neuesten Entdeckungen in der Physik haben überall die gebührende Berücksichtigung gefunden.

Kastner, Professor der Physik und Chemie zu Erlangen, Handbuch der Naturlehre oder leichtfaßliche Entwickelung der Naturgesetze in ihrer Anwendung auf das praktische Leben. Für Leser aus allen Ständen, insbesondere für Pharmaceuten, Künstler, Land- und Forstwirthe, Fabrikanten, Manufakturisten und Gewerbsmänner aller Art. Zwei Theile, mit Abbildungen. Stuttgart, bei Balz. 1—11. Lieferung. (992 S. 8.) 3 Thlr. 9 Sgr. (Der Schluß des Werkes fehlt noch.)

Obwol dies Handbuch nicht für Lehrer berechnet ist, so verdient es doch von ihnen beachtet zu werden, da es wirklich viel Gutes enthält und hauptsächlich Das bespricht, was im Leben fortwährend Anwendung findet. Am willkommensten dürfte es wol den Lehrern der Physik an Realschulen sein.

Becquerel, M., Populaire Naturlehre mit besonderer Rücksicht auf die Chemie und verwandte Wissenschaften. In neun Theilen, mit einer Menge von Abbildungen. Aus dem Franz. von Professor G. Kißling. Stuttgart, bei Scheible, Rieger u. Sattler. 1845. à Bändchen 4½ gGr.

Dies Werkchen enthält Alles, was ein gebildeter Mann aus der Naturlehre zu wissen nöthig hat, leider aber nicht in der für den Selbstunterricht durchaus nöthigen Anschaulichkeit. Zudem ist der Druck so klein, daß man Keinem rathen kann, das Buch zu lesen, wenigstens nicht Abends bei Lampen- oder Kerzenlicht.

B. Schriften für Schüler.

Hassenstein, Ed., Rector und erster Lehrer an der höhern Töchterschule zu Insterburg, Blicke in das Reich der Physik und Technologie für höhere Töchterschulen, sowie zum Privatgebrauche für Töchter höherer Stände. (XIV u. 268 S. gr. 8.) Leipzig, bei Barth. 1846. 1 Thlr.

Das Buch hat außer der Einleitung fünf Theile oder Abschnitte: 1) Allgemeine Naturlehre, 2) besondere Naturlehre, 3) vom Chemismus, 4) angewandte Naturlehre, 5) Gewerbslehre (Technologie). Diese Anordnung ist nicht ganz natürlich; denn die Chemie steht offenbar in demselben Verhältniß zur Technologie wie die allgemeine (und besondere) Naturlehre zur angewandten, nämlich zur Lehre vom Weltgebäude und der Meteorologie. Nach ihrem innern Zusammenhange müßten also die Abschnitte so aufeinander folgen: 1) Allgemeine, 2) besondere, 3) angewandte Naturlehre (besser mit 1. und 2. verbunden), 4) Chemie, 5) Technologie (besser beide vereinigt als: Chemische Naturlehre).

Was der Verf. in den genannten Abschnitten darbietet, muß unbedenklich Gegenstand des Unterrichts in höhern Töchterschulen werden; aber ich glaube, in etwas anderer Weise. Der Verf. geht überall vom Allgemeinen zum Besondern über, gibt Übersichten und Eintheilungen, ohne daß die Schülerinnen schon ein Gebiet übersehen

Digitized by Google

und etwas zum Eintheilen haben. So kann man wol nicht verfahren, wenn der Unterricht geistbildend werden und Luſt und Liebe zum Gegenſtande erwecken ſoll. Wer übrigens das Buch, wie ſein Verf. auch gewiß thut und will, nur zum Wiederholen gebrauchen läßt, wird ſich deſſelben mit vielem Nutzen bedienen können. Nicht unbedeutend gewinnen würde übrigens das Buch, wenn der Verf. bei einer neuen Bearbeitung dieſen Zweck noch feſter im Auge behielte und manche Abſchnitte kürzer und präciſer, hier und da auch tiefer begründet darſtellte.

Scholl, G. H. F., evang. Pfarrer u. Dekan in Blaufelden, Grundriß der Naturlehre zum Behufe des populairen Vortrags dieſer Wiſſenſchaft. Mit 4 Figurentafeln. Zweite, verbeſſerte Ausgabe. (VIII u. 97 S. in 8.) Ulm, in der Wohler'ſchen Buchhandlung. 1844. ½ Thlr.

Dieſe Schrift hat mit der eben beſprochenen gleiche Tendenz, d. h. ſie iſt ebenfalls vorzugsweiſe zum Gebrauch für höhere Töchterſchulen beſtimmt, umfaßt aber, wie der Titel auch angibt, nur die Naturlehre. Der eingeſchlagene Weg iſt auch hier der allbekannte; aber die Darſtellung iſt faſt durchgängig recht präcis, das Buch daher Schülerinnen zum Wiederholen wohl zu empfehlen. Einige Ungenauigkeiten, auf die bereits andere Recenſenten (ſ. Allgem. Schulzeitung, Nr. 163 von 1845) den Verf. aufmerkſam gemacht haben, bleiben für eine neue Aufl. noch zu berichtigen.

Heine, Ad., Lehrer am Seminar zu Hildburghauſen, Leitfaden für den Unterricht in der Naturlehre für Seminarien, Bürger- und gehobene Volksſchulen. Erſter Curſus. (70 S. in 8.) Hildburghauſen, bei Keſſelring. 1844. 5 Sgr.

Dieſe kleine Schrift ſcheint nicht die Anerkennung zu finden, die ſie in der That verdient. Sie iſt durchweg nach richtigen Grundſätzen bearbeitet und möchte unter den jetzt vorhandenen wol die beſte für die bezeichneten Anſtalten ſein. Möchte es dem Verf. gefallen, recht bald den zweiten Curſus folgen zu laſſen, bei der Bearbeitung deſſelben aber ja nicht aus den Augen verlieren, daß die Volks- und mittlern Bürgerſchulen faſt nie Geld zum Anſchaffen koſtſpieliger phyſikaliſcher Inſtrumente beſitzen.

Sehr leſenswerth ſind auch die „Winke über den Unterricht in der Naturlehre", von demſelben Verfaſſer. Sie ſind mit dem Leitfaden zugleich erſchienen und enthalten eine Anweiſung zum zweckmäßigen Gebrauch deſſelben.

Helmert, W. O., Lehrer an der erſten Bürgerſchule in Dresden, Kleine Naturlehre, ein Leitfaden zum Unterricht in der Phyſik in Bürger- und Stadtſchulen. Mit 4 Steindrucktafeln. (VIII u. 140 S. in 8.) Dresden u. Leipzig, in der Arnoldiſchen Buchhandlung. 9 Ngr.

Für Schüler iſt das Buch faſt zu ausführlich. Manches hätte mehr angedeutet werden und der ſelbſtſtändigen Verarbeitung des Schülers überlaſſen bleiben können. Übrigens enthält es ungefähr den Stoff, der in den Schulen, für die es beſtimmt iſt, verarbeitet wer-

Digitized by Google

den kann, und ist in dieser Beziehung angehenden Lehrern zu empfehlen. Aber im Unterricht muß Alles besser begründet werden, als es vom Verf. geschieht.

Lemberger, G., Schullehrer in Landshut, Naturgeschichte und Naturlehre für die höhern Klassen der deutschen Werktags-Schule. (79 S. kl. 8.) Landshut, bei Joh. Thomann. 1845. 2 Sgr.

Der Naturlehre sind in diesem Schriftchen 16 kleine, mit sehr großen Lettern bedruckte Octavblätter gewidmet. Nach einer kurzen Einleitung, in welcher erklärt wird, was man sich unter einem Körper, unter Materie, unter allgemeiner und besonderer Naturlehre zu denken habe, handelt der Verf. 1) von der Luft, 2) vom Feuer, 3) vom Wasser und 4) von der Erde. Obwol nicht zu leugnen ist, daß der Verf. in diesen vier Kapiteln das Wichtigste aus der Naturlehre für eine auf der niedrigsten Stufe befindliche Volksschule zur Sprache bringt, so fällt es doch in jedem einzelnen Abschnitte sogleich in die Augen, daß er nicht versteht, das Wesentliche vom Unwesentlichen mit der erforderlichen Strenge zu scheiden; denn Letzteres wird gewöhnlich mit derselben Ausführlichkeit behandelt wie Ersteres. In nicht wenigen Fällen beschreibt der Verf. blos das Phänomen, ohne den Grund dafür anzugeben, gibt also das Leichtere und überläßt dem Schüler das Schwerere. Auch an einzelnen Unrichtigkeiten fehlt es nicht, auf deren Berichtigung ich mich hier jedoch nicht einlassen kann, zumal da das Büchlein durchaus keine Empfehlung verdient.

Schubert, Dr. H. G. v., Hofrath u. Professor in München, Spiegel der Natur, ein Lesebuch zur Belehrung und Unterhaltung. Erlangen, bei Palm u. E. Enke. 1845. (XV u. 552 S. 8.) 1 Thlr. 3 Ngr.

Dieser „Spiegel der Natur" enthält eine Reihe von Aufsätzen über Gegenstände der Physik und Chemie, welche für das bürgerliche Leben und seinen Verkehr besonderes Interesse haben. Der Inhalt ist zu reich, als daß er hier in Kürze bezeichnet werden könnte. Wer aber irgend eine Schrift des geist- und gemüthvollen Verfassers gelesen hat, und wäre es auch nur seine kleine Naturgeschichte für Schulen, der wird der Versicherung Glauben schenken, daß das hier Dargebotene mit zum Besten gehört, was in der neuesten Zeit auf diesem Gebiete erschienen ist. Die reifere Jugend wird das Buch gern und mit Nutzen lesen und auch die Lehrer werden daraus Manches für ihren Unterricht entnehmen können.

Der physikalische Kinder- und Volksfreund, oder die Naturlehre in Spielen und Belustigungen für Kinder und Volk. Ein Versuch, sich, das Angenehme mit dem Nützlichen vereinigend, die Hauptlehren der Physik auf leichte und amüsante Weise dauernd einzuprägen. Nach dem Englischen von **Heinrich Gauß**. Mit 60 in den Text gedruckten Holzschnitten. Weimar, 1845. Verlag von Fr. Voigt. (VIII u. 376 S. in 12.) 1 Thlr. 12 Ngr.

Ein nützliches Geschenk für denkende zehn- bis zwölfjährige Knaben. Doch ist zu fürchten, daß die Weitschweifigkeit, mit welcher die Nebendinge behandelt sind, Manchen vom Lesen zurückhalten wird.

Digitized by Google

VIII. und IX.

Der geſchichtliche und geographiſche Unterricht in Volksſchulen.

Von

Wilhelm Prange,

Seminarlehrer in Weißenfels.

Die ſorgfältige Umſchau unter den höchſt mannichfachen Beſtrebungen der neuern Zeit auf dem Gebiete des Schul- und Erziehungsweſens iſt eine ſo belehrende, aufmunternde Arbeit, daß jede Gelegenheit dankbar begrüßt werden muß, welche zur Vermittelung derſelben zweckmäßig beiträgt. Das Leben iſt im Allgemeinen reicher an Gedanken geworden, und auch auf pädagogiſchem Gebiet breitet ſich der Tummelplatz der zum Theil widerſtrebendſten Ideen. Soll der Wettkampf aber für den Einzelnen erſprießlich ſein, ſo muß dieſer ſich daran geiſtig betheiligen und darf ſich nicht mit bloßer flüchtiger Kenntnißnahme der Bewegungen genügen laſſen. Jeder hat zu dieſer Betheiligung wie die Pflicht, ſo das Recht. Er darf und ſoll das Leben zu Nutz und Frommen ſeiner ſelbſt und ſeines unmittelbaren Wirkungskreiſes aufs beſte ausbeuten. Namentlich ſoll auch der Volksſchullehrer mit ſeinem Blick nicht blos innerhalb der enger begrenzten Schranken ſeines nächſten Berufsgebiets ſtehen bleiben, obwol er mit ſeiner ganzen Liebe in demſelben aufgehen ſoll; ſein Blick wenigſtens gehört auch den Arbeits- und Beſtrebungsfeldern über jene Schranken hinaus, damit er geiſtig friſch bleibe und die Elaſticität ſeines ganzen Weſens bewahre, mit welcher er allein die ihn vielfach hinderndem Elemente genügend abſtoßen kann. Er muß um ſich, muß auch in höhere Gebiete ſchauen. Für Den, der überhaupt lernen will, gibt's da ſehr viel zu lernen, und zwar nicht

Digitized by Google

blos von Dingen, die den Kopf erleuchten und zugleich beschweren, sondern auch von solchen, die das Gemüth nähren und vertiefen.

Die Schulwelt hat in den letzten 30 Jahren eine förmliche Revolution der Ideen erlebt, und noch ist an keinen allgemeinen Abschluß zu denken. Damit drängt es übrigens auch nicht. Ohne an alle Mannichfaltigkeiten der Entwickelung zu erinnern, sei nur der totalen Umgestaltungen auf dem unterrichtlichen Gebiete, namentlich auf dem des Sprachunterrichts und des weltkundlichen Unterrichts gedacht. Schon was blos auf diesen beiden Feldern geschehen, ist erstaunlich, und es ist darum kein Wunder, wenn Viele, die den fortschreitenden Entwickelungen nicht gefolgt sind, sich jetzt darauf nicht mehr befriedigend zurechtfinden. Sie werden noch weiter zurückkommen; denn die Entwickelungen drängen noch immer mächtig vorwärts, wie das frischbewegte Leben. Forschungen erweitern den Horizont der Gebiete, neue praktische Versuche führen unterrichtliche Feststellungen herbei, die zum Theil die herkömmlichen antiquiren, und unversehens verliert man selbst die Richtung des Fortschritts aus den Augen, wenn man ihn nicht sorgfältig verfolgt.

Die nachfolgende Darstellung soll zunächst eine wünschenswerthe Orientirung auf der geschichtlichen und geographischen Abtheilung des weltkundlichen Gebietes vermitteln. Wenn dabei etwas weiter zurückgegangen ist als es der Titel des vorliegenden Werkes rechtfertigt, so erklärt sich das aus der Nothwendigkeit, erst einen Termin abzustecken und nach bestimmten Gesichtspunkten zu durchschreiten, um in Zukunft Anknüpfungspunkte für die neuen Erscheinungen zu gewinnen. Es muß zunächst ein summarischer Überblick gegeben, es muß in der Kürze der Gang der Entwickelung des geschichtlichen Unterrichts in Volksschulen und das Resultat derselben im jetzigen Stande der Dinge aufgezeigt werden.

Erste Abtheilung.

Der geschichtliche Unterricht.

Erstes Kapitel.

Blicke in die frühere Stellung des geschichtlichen Unterrichts in Volksschulen.

Wer die frühere Stellung des geschichtlichen Unterrichts in Volksschulen nachweisen will, der wird kaum der Verlegenheit entgehen, daß er Etwas sucht, was dem Anschein nach gar nicht zu fin-

Digitized by Google

den iſt. Und es iſt wahr, in dem Sinne des Worts, der heutzutage mit der Bezeichnung Geſchichtsunterricht verbunden wird, kann kaum von einem Geſchichtsunterricht in Volksſchulen bis vor 20 und 25 Jahren die Rede ſein. Nicht als wenn aller geſchichtliche Unterricht vor dieſer Zeit in den Volksſchulen gefehlt hätte, — nein, das iſt aus leicht erkennbaren Gründen nicht möglich; es iſt im Unterricht ſehr Vieles geſchichtlich. Aber die Aufnahme des gegenwärtig in guten Volksſchulen beachteten beſondern geſchichtlichen Unterrichtsſtoffes in den Kreis ihrer Schullectionen kannte man früher nicht. Die Beſchränkung auf eine kümmerlichere Lehrzeit gebot die Beſchränkung des Lehrſtoffes, und es fiel mehr als blos die Geſchichte im heutigen Wortſinne weg. Unter den frühern Verhältniſſen war das auch kein zu fühlbarer Mangel; jetzt iſt es einer. Die Weglaſſung des reichen geſchichtlichen Materials bei nicht überall ungünſtigen Verhältniſſen aus dem Lehrplan findet ihre Erklärung weniger in der etwanigen Verkennung der Bedeutſamkeit eines guten Geſchichtsunterrichts für die allgemeine geiſtige Entwickelung der Jugend als in dem früher größern Mangel einer anregenden Theilnahme der untern und mittlern Volksſchichten am öffentlichen Leben, in dem größern Mangel zweckmäßiger geſchichtlicher Schulbücher, und — vielleicht zum nicht geringen Theile in dem durchgängigen Mangel an Geſchick und Kenntniß zu einer fruchtbaren Behandlung des geſchichtlichen Unterrichts von Seiten der damaligen Volksſchullehrer. Es war nur zu bequem, einen ohnehin nicht Allen unbedingt nöthig erſcheinenden Lehrgegenſtand, den das Volk nicht forderte, den man in ſeinen Bildungselementen nicht allgemein begriff, den man nicht zweckmäßig zugerichtet in die Hand bekam und ſelbſt nicht zurechtzulegen und zu verarbeiten die Befähigung und die Neigung hatte, — ſtill bei Seite zu ſchieben. Blieb doch ein Erſatz, der völlig ausreichend in allen Fällen ſchien, obſchon er es nur für einen wirklich war; nämlich die bibliſchen Geſchichten. Dieſe ſind allerdings ein ſehr anerkennenswerther Erſatz und bleiben noch heute da, wo die ebenerwähnten Hinderniſſe walten, das unbedingt nothwendige, unerlaßliche, geſchichtliche Material auch für die beſchränkteſten Schulverhältniſſe. Aber die bibliſchen Geſchichten ſind im Grunde viel mehr und ſtehen höher als bloßes Surrogat der Geſchichte. Man ſollte ſie mehr als eine Chriſtenlehre in Lebensbeiſpielen anſehen und Geiſt und Methode von ihnen übertragen auf das jetzt eigentlich ſogenannte geſchichtliche Material, letzteres aber nicht ganz beſeitigen. Natürlich, den Grund und Boden aller geſchichtlichen Kenntniß in Volksſchulen ſollen zunächſt die bibliſchen Geſchichten bilden und Geiſt und Gemüth der Jugend auch zubereiten helfen, die großen Thaten Gottes im Leben einzelner bedeutender Perſonen als in den Begebenheiten zu erkennen, wovon ganze Völker berührt ſind. Ihr Hauptzweck reicht jedoch auf ein ganz anderes Gebiet hinüber, und darum können ſie im Allgemeinen

Digitized by Google

für keine einigermaßen begünstigte Schule die übrige Geschichte entbehrlich machen.

Man hat aber bis vor c. 40 Jahren in den niedern Volksschulen selbst die biblischen Geschichten vielfach nur sehr verkümmert im Unterricht gekannt. Die allgemeine Zeitrichtung und die damals noch ziemlich unvollkommene Volksschullehrer-Bildung trugen großentheils davon die Schuld. Nur ausnahmsweise stand es um letztere hier und da etwas besser. In dem Maße, als diese beiden Elemente allgemein sich gehoben, ist's auch mit jenem Stück besser gegangen. Von Hübner's „auserlesenen biblischen Historien", die beiläufig in einem nicht ganz kleinen Bezirk des Königreichs Sachsen noch jetzt in immer erneuten, unveränderten Ausgaben im Gebrauch sind, bis zu den neuesten Bearbeitungen der biblischen Geschichten durch Preuß, Zahn, Nickli u. A. ist ein wesentlicher Fortschritt zu erkennen. Das Urtheil über die Form der Geschichten, über die sogenannten „guten Lehren", die ihnen oft ziemlich mechanisch angereiht wurden, und über Ähnliches hat sich wesentlich verändert und berichtigt; auch die alte Kluft zwischen Theorie und Praxis hat sich zu füllen begonnen. Wo in den bessern Volksschulen mehr als blos biblische Geschichten vorkam, da waren es vornehmlich solche Begebenheiten, wie sie anfänglich aus zum Theil lateinischen Leitfäden für den Unterricht auf Gelehrtenschulen entlehnt waren, oder wie sie das Bredow'sche Büchlein: „Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte" seit 1812 an die Hand gab, — ein Büchlein, das für den ersten Unterricht in der Geschichte besonders in Bürger- und Landschulen verfaßt, damals denselben sehr wesentlich gefördert hat und noch jetzt vieler Orten mit dem dazu gehörigen Commentar in Gebrauch ist. Von ihm datirt gewissermaßen ein neuer Abschnitt der Geschichte des Geschichtsunterrichts in Volksschulen.

Die Gelehrtenschulen sind von jeher *) in diesem Punkte ungleich besser, obschon ebenfalls nicht allzu gut daran gewesen. Für ihr Bedürfniß war schon ziemlich früh gesorgt, und von ihnen aus ging darum die erste Anregung zur Abfassung von Lehrbüchern für den Anfangsunterricht in der Geschichte in den niedern Schulen. Bei ihnen gehörte die Kenntniß der Geschichte, zumal der alten, zu den wesentlichen Stücken und wurde durch das Lesen der alten Classiker ganz von selbst gefördert, sowie sie auch dabei vorausgesetzt wurde. So ist unter andern deutsch verfaßten Leitfäden der allgemeinen Weltgeschichte schon zu Anfang des vorigen Jahrhunderts J. G. Essig's „Kurze Einleitung zu der allgemeinen und besondern Welthistorie" (1707) ein in mehr als 10 Ausgaben verbreiteter, der für Gymna-

*) Im 16. Jahrhundert gab es kaum auf den Universitäten Lehrer der Geschichte und es hat noch Jahrzehnte gewährt, bevor selbst die besten Gymnasien Geschichtslehrer erhielten.

Digitized by Google

sien und Hochschulen in Süddeutschland benutzt wurde, ein ziemlich umfängliches Lehrbuch, das eine ungleich empfehlenswerthere Übersichtlichkeit und Genauigkeit in seiner wissenschaftlichen Fassung nach Büchern besaß als mancher später verfaßte Leitfaden. Seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts fand dagegen in Norddeutschland Hilmar Curas' „Einleitung zur Universalhistorie, zum Gebrauche beim ersten Unterrichte der Jugend", ein später von J. M. Schröckh ganz umgearbeitetes Lehrbuch, weitverbreitete Aufnahme. Dies ebenfalls schätzbare Buch, das den Stoff auch in wissenschaftlicher Fassung nach den zum Theil jetzt noch üblichen Zeiträumen behandelte, fügte in Hübner's Weise dem Texte Examinationsfragen bei. Außerdem lenkte es bereits im „Anhang" den Blick auf die vaterländische Geschichte. Bei den spätern Ausgaben des Essig'schen Leitfadens war auf die geographischen Verhältnisse des geschichtlichen Schauplatzes Bedacht genommen. — Einen beschränktern Boden fanden gleichzeitig die Übersetzungen französischer Leitfäden der allgemeinen Weltgeschichte, wie z. B. des Genfers Vernet „Erste Linien einer allgemeinen Weltgeschichte zur Anführung der sich auf die Historie legenden Jugend", wobei eine chronologische Tafel die vornehmsten Völker des Erdbodens nach damals gebräuchlichen Jahren der Welt zusammenfaßt; oder wie der „Auszug aus der alten Geschichte zur Unterweisung der Kinder, nach Frau le prince de Beaumont" (2 Theile), worin in 66 und 87 Lectionen der Stoff in der Art behandelt ist, daß erst in Frage und Antwort jede Lection die Hauptsachen zusammenstellt, darauf die zusammenhängende Erzählung folgt und aus dieser Anlaß zu „Betrachtungen" genommen wird, die sehr oft recht wunderlich und noch öfter sehr unkindlich erscheinen. —

Das sind nur ein Paar Beispiele aus einer übrigens nicht zu großen Menge hergehöriger Schulschriften, woran man zum Theil zugleich die Methode des damaligen ersten Geschichtsunterrichts erkennen kann *).

Man sieht leicht, der Geschichtsunterricht galt nicht für Jedermann, sondern nur für Solche, welche eine höhere Bildung anstrebten. In der Volksschule, zumal auf dem Lande, fehlte er gänzlich oder war auf wenig mehr zurückgedrängt als auf eine ge-

*) Ich erwähne noch J. Hübner's „Fragen aus der polit. Historie" (1697ff.) und seine „Genealogischen Tabellen"; J. Chph. Gatterer's „Handbuch der Weltgeschichte" (1761), „Versuch einer allg. Weltgeschichte" (1792), „Weltgeschichte in ihrem ganzen Umfange" (1785); A. L. Schlözer's „Weltgeschichte im Auszuge und Zusammenhange" (1792); J. G. Eichhorn's „Weltgeschichte" (1799). — Die Werke von J. v. Müller, Pölitz, Heeren, Luden, Mangelsdorff, Galetti, v. Rotteck u. A. gehören bereits dem gegenwärtigen Jahrhundert an. Cellarius dagegen ist noch einer der ältern Historiker, der schon um die Mitte des 17. Jahrhunderts lateinische Leitfäden verfaßte.

Digitized by Google

legentliche Bemerkung über die bei den obligatoriſchen bibliſchen Geſchichten zu erwähnenden Völker und fremden Perſonen.

Als die „Kinderfreunde“ (Jugend-Denkfreunde) in den Volksſchulen ihre Zeit begannen, da tauchten in denſelben unterſchiedliche Lehrſtücke aus dem Gebiete der Realien mit auf, die nebenbei mit abgethan werden ſollten; unter dieſen auch Geſchichte. Wie aber die ganze Idee der „Kinderfreunde“ keine durchweg ſehr erſprießliche genannt werden kann, ſo iſt auch mit den „gemeinnützigen Kenntniſſen“ in ſehr vielen derſelben nichts ſonderlich Erſprießliches erzielt worden. Was davon zu nehmen war, iſt zu viel, um nichts, und zu wenig, um etwas zu heißen; immer blieb es ein trockener, oberflächlicher und unintereſſanter Abriß, der keine Befriedigung zu gewähren vermochte. Wenn auch den geſchichtlichen Abſchnitten darin, der Natur der Sache nach, vielleicht immer noch die meiſte Aufmerkſamkeit zugewendet worden iſt, ſo iſt doch leider gleichzeitig in ihnen die Verſuchung zu verkehrter, den Erfolg vernichtender Methode bei der Zeitkürze meiſt zu nahe gelegt, als daß durch die geſchichtlichen Abſchnitte ſelbſt in den beſſern Kinderfreunden die Geſchichte beſonders dankenswerth gefördert und der Volksſchullehrer ſeines Theils dabei auf richtige Bahn gebracht worden wäre. Man las und las wieder; — das war das unbefriedigende Surrogat des geſchichtlichen Unterrichts.

Selbſt der flüchtige Blick in mehre der gebräuchlichſten und verbreitetſten Kinderfreunde kann über die Unzulänglichkeit der im raſcheſten Fortſchreiten zuſammengeſtellten geſchichtlichen Allgemeinheiten belehren, die vielmehr als Quinteſſenz der Bekanntſchaft mit den Einzelheiten an den Schluß des Geſchichtsunterrichts gehören, als zu einer die Einzelheiten entbehrlich machenden erſten Einführung in die Geſchichte benutzt werden können. Im Kinderfreunde, — und darum auch gewöhnlich im Schulunterricht blieb kein genügender Raum für die Einzelheiten. Was davon vorkommt, beſchränkt ſich auf nicht ſelten ziemlich entbehrliche Stücke; bisweilen ſind es gar nur Curioſa. Es iſt wahr, daß die unerlaßlichen Gegenſtände des Volksſchulunterrichts dabei in demſelben Maße einen Vorſchub erhielten, als die für allgemeine Geiſtes- und Lebensbildung ſonſt wol mehr als unverächtlichen Fächer ausfielen; aber die durch den Wegfall entſtehende Lücke ließ auch in der Bildung eine nachhaltige Leere und Urtheilsloſigkeit für das Leben bei der Mehrzahl der Volksſchüler entſtehen, welche dieſelben erſt bei größerer Verſtandesreife ſchmerzlich beklagten. Noch jetzt ſind die Kreiſe im ſocialen Leben fühlbar groß, wo jene Mängel lebhaft erkannt werden, und ſie werden ſo ſchnell auch nicht ſchwinden. Denn der irrige Ton, den die Kinderfreunde — eine ziemlich lange Zeit die einzigen Leitfäden für die realen Lehrfächer in der Volksſchule — in dieſen Stücken angaben, iſt der Bequemlichkeit wegen von dem Einen, der mangelnden beſſern Kenntniß halber von dem Andern auch dann noch beibehalten, als eine beſſere

Digitized by Google

Zeit schon genügendere Hülfsmittel an die Hand gab und förderlichere Wege öffnete, um das Interesse dauernd auch an den Geschichtsunterricht zu fesseln. Weiter unten werden beide, Mittel und Wege, näher dargelegt werden, welche den Fortschritt zum Bessern documentiren.

Zweites Kapitel.

Momente, welche eine befriedigendere Stellung des Geschichtsunterrichts in der Volksschule in der neuern Zeit vermittelt haben.

Den allgemeinen Bildungsgang, den die ganze Menschheit genommen hat, macht in seinen Grundzügen jedes Volk, jeder einzelne Mensch durch. Den Wechsel der Zustände im Großen und Ganzen der geschichtlichen Entwickelungen spiegeln bei jedem Volke und in jedem Alter die Institutionen und Anstalten, die, von der Zeit geboren und getragen, auch deren Gepräge nicht verleugnen können. Sie verrathen den Charakter wie die Richtung des vorwaltenden Geistes mehr oder minder und lassen mannichfach die Energie durchblicken, Wahlverwandtes anzuziehen und Fremdartiges abzustoßen, um in dem Wettstreite der Gegensätze das Leben nicht blos zu retten, sondern auch höher zu entwickeln. Nur wo, durch tieferliegende Ursachen, namentlich durch die schwere Noth der Zeit bewirkt, dieser Streit schlummert, da erlahmt die Frische und der Muth zu Entwickelungen; begonnene schleppen sich entweder träge hin oder hören ganz auf; zu neuen fehlt der Anstoß. Aber beim neuen Erwachen setzen sich die elastischen Kräfte um so stärker in Bewegung und verrathen alsbald durch Umstimmung des gesammten Geistes, sowie durch Hervorrufung neuer Formen ihre factische Berechtigung zum fortentwickelnden Leben. An den neuerworbenen soliden Kern schießen alsbald neue Formen krystallisirend an und es eröffnet sich eine Reihe von Consequenzen, deren sich scharfblickende Augen bald bemächtigen, um ihre materiellen oder geistigen Vortheile möglichst schnell und umfassend auszubeuten.

Das ist Sache der Erfahrung nicht blos auf dem Gebiete des Staaten- und Kirchenlebens im Allgemeinen, sondern auch auf den von diesen Gebieten mit einbegriffenen und ihnen untergeordneten Gebieten des Hauses, der Schule, der Kunst, der Wissenschaft. — Die Schule ist auch ein Spiegel der Zeit, und wenn namentlich die anfänglich sehr unvollkommene Volksschule früher besonders die Ungunst der Zeit durch sehr stiefmütterliche Behandlung schwer empfunden hat, so ist ihr auch zunächst schon die Hoffnung einer bessern Zeit zu gute gekommen. Die kaum festbegründeten Anfänge des Volksschulwesens hatten durch die äußern Nöthen des Volks harte Erschütterung erfahren; aber gerade die Schule der Noth wurde zu-

Digitized by Google

gleich die Schule des fröhlich keimenden Segens. Als die Wurzel der Schäden begriffen war, da erwachte bald der Ernst und Eifer der Reorganisationen, und um diese dem Volke erfolgreich nahe zu bringen, hob man bei der Volksschule an. Man muß es als einen besonders glücklichen Umstand anerkennen, daß gleichzeitig mit dem neuerwachenden Nationalgefühl und dem neuerwachenden deutschen Volksleben die neuen Weisen aufgefunden waren, um die der Volksschule zugewendete Sorgfalt des Volks auch durch tüchtig erzielte Erfolge des Unterrichts als wohlangelegtes Capital erscheinen zu lassen. Die Ideen, die Bestrebungen, die Erfahrungen des unsterblich gewordenen Schweizers Heinrich Pestalozzi hatten bereits festen Boden gefunden und es konnte damals, als das in den Zeiten demüthigender Drangsal erwachende Bewußtsein von der Unerlaßlichkeit einer Neugestaltung des Volksunterrichts allgemeiner wurde, schon der neue, segenverheißende Same aus der Schweiz hergeholt und auf unsern vaterländischen Boden verpflanzt werden. Somit waren es also zwei Momente, welche der Aufhülfe und wesentlichen Vervollkommnung des gesammten Schulwesens, und namentlich des Volksschulwesens, zu gute kamen: das mit dem neuerwachenden Volksbewußtsein doppelt lebhaft gefühlte Bedürfniß gediegenerer Volksbildung und die Auffindung der neuen Wege und Weisen, diesem Bedürfniß gründlich und erfolgreich abzuhelfen. Diese beiden Momente dürfen als die Samenkörner angesehen werden, woraus sich in den letzten drei Jahrzehnten unsers Jahrhunderts die überaus mannichfaltigen, reichen Entfaltungen ergeben haben, auf deren Höhe wir jetzt stehen. Aus ihrer Wechselwirkung aufeinander ist ein weitverzweigtes System von wechselseitigen Förderungen erwachsen, das den Fortschritt um so allgemeiner und sicherer im Gang erhält.

Während das äußere Leben nicht blos in den Kreisen des materiellen Verkehrs, in Industrie und Handel, erstaunlich fortschreitet und gesteigerte Anforderungen an die allgemeine Befähigung eines Jeden stellt, welcher darin sein Glück machen will; sondern während dasselbe zugleich die Gesammtheit der socialen Verhältnisse fortbildet, den Wechselverkehr der Stände und Capacitäten im öffentlichen und bürgerlichen Leben u. s. f., — vertieft sich das innere Geistesleben in die ihm zugewiesenen Arbeiten und schreitet auf kühnen Bahnen fort, um auf die Fragen des äußern Lebens die entscheidende Antwort und den sichern Rath zu finden. Dieser Vertiefung und der taktvollen Sinnigkeit in den Bestrebungen, sowie dem Ernst und der fleißigen Ausdauer, hat die Schule auch ihrerseits ihre Blüte mit zu danken; sie hat ihr auch den Einfluß mit zu danken, den ihre Wirksamkeit auf das Leben andauernd behauptet. Seit der Anstoß zu neuen Lebensgestaltungen gegeben ist, ist auch der Bereich derselben weit über die alten Grenzen hinaus erweitert worden.

Es sind die mittlern und niedern Volksschichten mit ins Interesse gezogen, welche nun nach den Bedingungen und Mit-

Digitized by Google

teln des äußern wie des geistigen Lebens forschen und so von selbst der Schule zugeführt werden. Dort haben sie, wie nach Anderm, dann zugleich nach den Erscheinungen des Lebens in der Mitwelt und Vorwelt, im eigenen Volke wie bei den Nachbarvölkern aus Bedürfniß gefragt, und das hat die Nothwendigkeit klar gemacht, in der Schule eine Antwort darauf zu geben. Also die erwachte und wachsende Theilnahme der mittlern und niedern Volksschichten am allgemeinen Volksleben und an der allgemeinen Bildungshöhe der Zeit hat auch den Geschichtsunterricht auf den Lectionsplan der Volksschule gebracht. Ihn davon auszuschließen wäre jetzt, wenn nicht bornirt, mindestens nicht zeitgemäß; obschon Mancher unter diesen Umständen mehr erfährt und lernen muß als ihm eben noth ist. So die eine Seite.

Auf der andern Seite haben die Bewegungen der Geister auf dem pädagogischen Gebiete, welche Pestalozzi veranlaßte und welche seine geistreichen Schüler auch in weitern Kreisen nährten und leiteten, einen gewaltigen Umschwung der Schul- und Erziehungsverhältnisse hervorgerufen. Ohne hier auf die allgemeinen Erziehungsreformen einzugehen, verdienen doch die unterrichtlichen Grundsätze der Erwähnung, welche, durch alle Lehrgebiete hin festgehalten, ein ganz neues Lehrgebäude für den Jugendunterricht aufführen halfen, dessen Grundpfeiler: Ausgehen von den einfachsten Elementen, Befestigung in denselben, naturgemäßes, lückenloses Fortschreiten vom Leichtern zum Schwerern, vom Einfachen zum Zusammengesetztern, unerläßliche Anschauung auf allen Stufen, stete Anregung der Selbstthätigkeit, gleichmäßige Bethätigung aller Kräfte des Schülers u. s. w. waren. Diese Grundsätze warfen ein ganz anderes Licht auf die Weise der Benutzung des Stoffs zur Bildung des kindlichen Geistes und Gemüths, sie warfen zugleich eine Menge herkömmlicher Formen über den Haufen und nöthigten zu Neuschaffungen auf jedem Schritte und auf jedem einzelnen Lehrgebiete. Die sinnigere Erforschung der Kindesnatur und des Wesens der einzelnen Lehrstoffe gab der schöpferischen Begeisterung die nöthigen Winke an die Hand, und so entstanden die zahlreichen, verbesserten Hülfsmittel zum fruchtbarern Unterricht nicht blos für höhere Lebenskreise, sondern so recht eigens für das Volk und die Volksschule. Das Wort, die Form, die Zahl gaben das elementare Material her, aus dem alsbald ein verbesserter Unterricht in der Muttersprache und im Gesang, in der Größenlehre und in der Geographie und Naturkunde gestaltet wurde. Zunächst kam der Fortschritt zwar den Volksschulen nicht gleich zu gut; als aber die Pestalozzianer an vielen Orten die specielle Leitung der Schulverbesserung zugewiesen erhielten, da ist's mit der Einführung der naturgemäßern Unterrichtsweisen in die Volksschule rüstig vorwärts gegangen. Als zumal die Volksschullehrer-Bildung durch planmäßigere und gediegenere Veranstaltungen sich zusehends hob, da erwuchsen auch der Volksschule

Digitized by Google

mehr sachverständige, für ihren Beruf begeisterte Männer, die derselben in allen Beziehungen aufhalfen. Die Frucht früherer Neugestaltungen begann zu reifen, der lebendige Wechselverkehr und vielseitige Gedankenaustausch der Lehrer untereinander in allerlei Vereinen, Conferenzen und in periodischen Blättern, die lebhafter erwachende Mitwirkung der Geistlichen am Geschäft des Volksunterrichts und somanche andere Förderungen, namentlich von Seiten der Behörden, kamen den neuen Bestrebungen von allen Seiten her zu statten. — Das Alles zusammengenommen hat den Gesammtaufschwung des Schulwesens vermittelt und dem Volksschulwesen ganz vorzugsweise seine wesentlich vervollkommnete Gestaltung verliehen.

Allerdings ist nicht allen Lehrgegenständen gleichmäßig von vornherein die erwünschte Aufmerksamkeit geschenkt. In dem Maße, als das Zeitbedürfniß anfangs die Forderungen an die reale Bildung des Volks stärker geltend machte, traten auch die Veranstaltungen zur Befriedigung dieser Forderungen am meisten hervor, zum Theil auf Kosten der religiösen Bildung. Befremdend bleibt es dabei, daß insbesondere der Geschichtsunterricht noch eine Zeit lang in den Hintergrund gestellt wurde und daß erst ein besonderer Impuls denselben zu größerer Anerkennung brachte. Man irrt nicht zu sehr, wenn man annimmt, daß namentlich mit den Jahren 1812—1815, als das Interesse der mittlern und niedern Klassen des Volks am Lauf und Wechsel der Weltbegebenheiten kräftig entzündet wurde, auch der Geschichtsunterricht für die Jugend nothwendiger wurde. Man hoffte mit Recht von ihm Förderung der Vaterlandsliebe, und indem die Volksschule dieses Ziel anstrebte, behielt sie die schönste Gelegenheit, auch den anderweitigen Ertrag, den ein guter Geschichtsunterricht der Jugend gewähren kann, derselben zuzuwenden. Und wenn es im Laufe der Zeit fraglich geblieben ist, ob allenthalben der Patriotismus, ja die sittliche Thatkraft im Allgemeinen an dem Geschichtsunterricht sich so genährt und gestählt hat, wie es möglich wäre, so ist das im Gegentheil unzweifelntlich gewiß, daß die dadurch gewährte Veranlassung, das göttliche Walten im Leben der Menschen, der Einzelnen wie der Völker zu beachten, das sittliche Urtheil zu berichtigen, das sittliche Gefühl zu veredeln, überhaupt einen geistigen Aufschwung zu nehmen, nicht ohne vielfach befriedigende Resultate geblieben ist. Daneben haben die gesammten intellectuellen Kräfte eine höchst mannichfaltige Gelegenheit zur Übung und Entwickelung nach einer Seite hin bekommen, welche dem praktischen Leben sehr ersprießlich und den andern Bildungsbestrebungen sehr förderlich werden mußte. Übrigens läßt es sich keineswegs behaupten, daß der Geschichtsunterricht, durch alle diese Momente gefördert, so schnell eine ganz allgemein verbreitete Aufnahme in den Volksschulen gefunden habe. Daran fehlt noch viel; er wird noch in zahlreichen Volksschulen bis diese Stunde vermißt. Aber der Gedanke an seine nothwen-

Digitized by Google

dige Herbeiziehung, ja der Wunsch derselben ist unter den Lehrern wie unter den Gemeinden ungleich verbreiteter als vormals, und so darf man von der Zukunft in dieser Beziehung noch mit Grund viel hoffen. Man darf von ihr um so sicherer und eher etwas Befriedigendes hoffen, je mehr auch die neuern guten Methoden noch allgemeiner bekannt und dauernd praktisch angewendet werden und dazu die fast für jedes Bedürfniß jetzt vorhandenen unterrichtlichen Hülfsmittel noch größere Verbreitung und sachverständigere Anwendung finden.

Auch die Anordnungen der Behörden kommen dabei zu Hülfe. Man fordert in den Prüfungen von angehenden Volksschullehrern Kenntniß der Geschichte, und wenn vorerst und zumeist auf Kenntniß der vaterländischen Geschichte gedrungen wird, so wird damit der Wink, diese zunächst in den Volksschulen zu verbreiten, deutlich genug gegeben. In den Schullehrerbildungs-Anstalten besteht die gleiche Aufgabe, zusammt der weitern, die Zöglinge durch praktische Lehrversuche thatsächlich in die Behandlung des Geschichtsunterrichts einzuweisen, um sie mit dem erforderlichen Material und dem angebahnten Geschick, dasselbe unterrichtlich für den Kreis des Volksschulbedürfnisses zu benutzen, ins Amt zu entlassen. Die Seminare gewähren daneben eine Kenntniß der einschlägigen Hülfsmittel und wirken eifrig darauf hin, auch durch dieses Mittel den Volksschulen alle die Förderungen zuwenden zu helfen, die zu deren noch größerm Gedeihen und damit zu größerer Tüchtigung der untern und mittlern Volksklassen beitragen können. Inwieweit die Seminararbeiten Erfolge haben, liegt in dem Zustande der von Seminaristen aller Grade der Tüchtigkeit verwalteten Schulen, liegt auch zum Theil in den literarischen Arbeiten früherer Seminarzöglinge wie in andern Zweigen des Volksschulunterrichts, so im Geschichtsunterricht vor. Wir haben auf diese und andere Weise Leitfäden, Commentare, biographische Bearbeitungen, chronologische und synchronistische Tabellen, auch Geschichtskarten und Geschichtsbilder erhalten, sodaß es jetzt um Vieles leichter ist, bei Fleiß und Neigung zur Sache in der Volksschule Alles zu leisten, was bei einiger Gunst der sonstigen Umstände irgend begehrt werden kann.

Dem vaterländischen Geschichtsunterricht in Schulen aller Art diente es vor fast 30 Jahren zu sehr wesentlicher Aufhülfe, daß Fr. Kohlrausch seine „Deutsche Geschichte" (nebst: „den Befreiungskriegen") bald nach den Befreiungskriegen schrieb und dabei Form und Ton im Allgemeinen so glücklich traf, daß das Buch viel Anklang im Volk und in der Lehrerwelt fand. Dadurch war für die niedern Schulen Bahn gebrochen. Eine kürzere Darstellung der deutschen Geschichte, ebenfalls von Kohlrausch, benutzte die Stimmung der Schulwelt für diesen Gegenstand, und wie schon Bredow in seinen drei Tabellen der Weltgeschichte, so lenkte auch Kohlrausch bald durch seinen chronologischen Abriß der

Digitized by Google

Weltgeschichte den Blick zugleich auf die allgemeine Geschichte. Seitdem sind der Schriften für den schulmäßigen Geschichtsunterricht eine überschwengliche Zahl erschienen und nur wenige haben so viel Einfluß und Verbreitung gefunden, als Bredow und Kohlrausch in ihrem Jahrzehnt. Ja die Werke Beider pflanzen sich in immer erneuten Ausgaben noch ehrenhaft bis in unsere Tage fort, obschon sie nunmehr durch andere überholt und ersetzt sind. Kohlrausch's „chronologischer Abriß" hat sogar einen 4 Bände starken Commentar hervorgerufen (Dr. R. Lorentz „Allgemeine Geschichte der Völker und ihrer Cultur". Elberfeld 1837 ff.), der zu weitern Ausführungen recht wohl benutzt werden kann und namentlich zu einem guten Überblick der Culturgeschichte verhilft, indeß in nicht viel ähnlichen Schriften das Material dazu in dieser Art zusammengestellt gefunden wird.

Es würde gegenwärtig nicht so ungemeine Anstrengung mehr machen, eine übersichtliche Zusammenstellung der geschichtlichen Werke zu veranstalten, welche seit 30 Jahren für das Schulbedürfniß wie zum Weiterstudium gebildeter Geschichtsfreunde erschienen sind; wenngleich die Arbeit nicht ganz ohne Mühseligkeit ist. Auch hier könnte sie wohl dargeboten werden. Aber für den vorliegenden Zweck kann ein solches Repertorium um so entbehrlicher erscheinen, als von dem Schreiber Dieses erst jüngst in dem „Wegweiser für deutsche Lehrer", 3te Aufl. 2r Bd. S. 120—172 eine namhafte Anzahl derselben mit Bezeichnung des Gehalts aufgeführt sind und weiter unten ohnedies auf die bedeutsamsten und nutzbarsten neuern kürzlich noch einmal eingegangen werden muß.

Drittes Kapitel.

Die jetzige Stellung des geschichtlichen Unterrichts in Volksschulen.

Aus obigen Erörterungen geht so viel hervor, daß der Geschichtsunterricht gegenwärtig in den Volksschulen eine Stellung hat. Es steht nunmehr fest, daß im Bereich des Jugendunterrichts die Geschichte kein todtes Brachfeld mehr ist, welches unbeachtet bei Seite liegen gelassen werden kann. Da es gegenwärtig zur allgemeinen Bildung gehört, auch Geschichtskenntniß zu besitzen und zwar keine nur kümmerliche, auf allgemeinste, unbestimmteste Übersichten beschränkte; da der gehobene Bürgerstand fast in allen Geschäftskreisen sehr eifrig dahinter her ist, an dieser Bildung möglichst entsprechenden Theil zu nehmen und sie auszubeuten; und da durch den Bürger auch die geweckten Landleute darauf aufmerksam geworden sind und unter diesen die Zahl Derer jährlich wächst, welche sich nicht blos für die unerheblichern Erlebnisse in ihrem nächsten Gesichtskreise interessiren, sondern ihr Auge und Ohr auch auf die Vor-

Digitized by Google

kommnisse im gesammten Vaterlande und über dessen Grenzen hinaus richten: so ist auch die Stellung des Geschichtsunterrichts in den Volksschulen gesichert. Dieser Unterricht kann sich zunächst nur in noch tiefere und weitere Kreise hin — wo er etwa bis jetzt fehlt — verbreiten; man kann ihn nicht wieder tilgen. Schon die immer neue Anregung durch die bis ins kleinste Dorf hin verbreiteten und allenthalben mit irgend einem Maß von Theilnahme gelesenen politischen Tagesblätter, welche zur Kenntniß der Geschichte einladen und auf dieselbe hindrängen, würde dabei hindernd im Wege stehen.

Also die Volksschule ist jetzt im Besitz des Geschichtsunterrichts, d. h. nicht jede einzelne, aber die Volksschule im Allgemeinen. Unter den Landschulen dürfte es leicht sein, noch viele zu nennen, wo entweder kein Geschichtsunterricht angetroffen wird oder wo er gar sehr unbefriedigend ist. Dagegen in allen einigermaßen wohlgeordneten städtischen Volksschulen findet man ihn in einer oder etlichen Klassen eingeführt, bei Knaben wie bei Mädchen. Wie er auch da im Einzelnen mag gehandhabt werden, das ist eine andere Frage. Gott sei's geklagt, daß dort noch vieler Orten jene alte, unbefriedigende, saft- und kraftlose Art im Schwange geht, ein bloßes, abschreckendes Knochenwerk von Namen und Zahlen, ohne Fleisch und Blut, ohne Geist und Leben, mit unendlicher Qual der Jugend auswendig lernen zu lassen und abzuhören oder — was ein klein wenig besser und die Kinder ansprechender ist — blos von Kapitel zu Kapitel vorlesen zu lassen, ohne die Geschichte dem kindlichen Sinne und Gemüthe belebend nahe zu bringen *). Man begreift nicht, wie es nur einen Menschen, geschweige einen denkenden, in seinem Schulleben aufgehenden Lehrer geben kann, dem Das genügt! — Er weiß es vielleicht noch nicht besser! —

Die Stellung des geschichtlichen Unterrichts in Volksschulen ist aber sehr unebenmäßig. Ohne hier die mancherlei Lectionspläne zu vergleichen, wo auf den einen das Minimum der disponibeln Zeit und Kraft, auf andern ein Medium, auf andern, wo der Lehrer die Geschichte besonders gern hat, das irgend zu gewinnende Maximum derselben figurirt, werde insbesondere die Stellung des Geschichtsunterrichts bezeichnet, welche derselbe da, wo er überhaupt eine gewann, namentlich in näherer Beziehung zu einem etwanigen allge-

*) Das erinnert unwillkürlich an die Vorschläge, welche der sardinische Gesandte, Graf Joseph de Maistre, in Petersburg um das Jahr 1812 dem russischen Minister des öffentlichen Unterrichts machte, als er demselben schrieb, daß seiner Ansicht nach die Geschichte in keinen Studienplan aufzunehmen sei und daß kein Studienplan ihr einen besondern Lehrstuhl zutheile. Es sei vielmehr ganz hinreichend, „wenn eine allgemeine Übersicht der Geschichte in den Eßstunden von einem Schüler, der vor oder nach den andern essen könne, vorgelesen werde; denn keine Gattung der Schriftkunde stecke ärger an als die Geschichte!" Der Mann, der hier die Geschichte scheute, war ein eifriger Lobredner der Inquisition.

Digitized by Google

mein-weltkundlichen oder in näherer Beziehung zum geographischen Unterricht, oder von beiden gesondert angewiesen erhielt. Wegen des wirklich vorhandenen sachlichen Zusammenhangs des geschichtlichen Stoffes mit dem weltkundlichen überhaupt und mit dem geographischen insbesondere ist das Urtheil zwar nicht über die Stellung des geschichtlichen Unterrichts an sich, aber doch über dieselbe in Rücksicht auf Volksschulen bei den Sachverständigen sehr abweichend ausgefallen. In der praktischen Ausführung ist es natürlich von Einfluß, ob die Geschichte als selbstständiger Lehrgegenstand oder ob sie in verschmelzender Combination mit der Geographie, oder ob sie als integrirender Theil der Weltkunde gelehrt wird. Diese drei Weisen der Stellung haben sich aber jetzt herausgebildet und jede hat ihre eigenthümlichen Vortheile theils für die unterrichtliche Praxis, theils für die erzielte gleichmäßige allgemeine Volksbildung. Die erstere ist die ältere, die zweite die neuere, die dritte, ich will nicht sagen die neueste, aber die seltenste Weise. Sehr selten wird letztere in guter Praxis dargestellt; es gehört auch mehr dazu als Manchem scheinen mag.

Wo die Zeit zum gesonderten Geschichtsunterricht hat gewonnen werden können und wo ein nicht blos mit dem erforderlichen geschichtlichen Material und einer schlechthin handwerksmäßigen Verarbeitung desselben, sondern mit sinniger Benutzung der formalen Bildungselemente der Geschichte für Stand, Verhältnisse, Alter, Geistesfähigkeiten der Kinder vertrauter, in der Geschichte lebender Lehrer den Unterricht in die Hand nimmt: nur da wird leicht das Meiste, Beste, Erfreulichste geleistet werden. Der Faden der Darstellungen erleidet keinerlei Unterbrechungen, die Kraft bleibt immer auf einen Punkt hingerichtet, der Sinn lebt immer frisch in der Sache und die Sammlung des Frühern zu dem Spätern ist auf jedem Punkte um Vieles leichter als bei den andern Weisen; die mancherlei Förderungsmittel, Karten, Bilder, Pläne, graphische Darstellungen aller Art, so weit sie hergehören, sind besser auszubeuten: kurz, die wichtigsten äußern Bedingungen kommen dann zu statten. Dem Geschichtsunterricht an sich kann also auf diesem Wege allerdings am ehesten vollauf genug gethan werden, und daß und wie es geschehen, wird sich an den Kindern auf der Stelle verrathen. Ich sollte meinen, wenn es richtig zugegangen ist, dann müßte jedem Kinde, sobald es in der Sache wieder warm geworden ist, das Auge im Unterricht glänzen. Aber für einen sehr regen Lehrer ist der Fehler nahe gelegt, zu weit zu gehen und nach dieser einen Seite hin mehr zu thun, als im Zusammenhange mit dem ganzen Bildungsplane für Volksschüler recht ist. Zum Glück wird man — wenn am Andern nichts Wesentliches versäumt ist — mit diesem Fehler keinen absoluten Schaden angerichtet haben.

Die Weise, den Geschichtsunterricht gesondert zu behandeln,

Digitized by Google

ist die ältere; denn auf den ältern Gymnasien, wo übrigens der Geschichtsunterricht keineswegs in besonderer Blüte war, kannte man sie und kannte sie ausschließlich. Man lehrte auch die Geographie ebenso gesondert. Wenn auch im Einzelnen einmal eine Berücksichtigung der Geographie beim Geschichtsunterricht und der Geschichte beim geographischen Unterricht vorgekommen sein mag, eine innigere Verschmelzung beider Lehrgegenstände ist nicht üblich gewesen. Die Idee der nothwendigen Verschmelzung beider ist spätern Ursprungs; sie gehört unserm berühmtesten deutschen Geographen, dem Prof. Carl Ritter, an, der auf die natürliche Wechselwirkung der Erdstellen mit dem darauf sich entfaltenden Menschenleben im großen Ganzen wie im Einzelnen, also auf den maßgebenden Einfluß der geographischen Beschaffenheit des Landes auf die geschichtliche Entwickelung des darin lebenden Volkes hinwies und die erste großartige Durchführung seiner Idee verwirklichte. Er hat zunächst für die Wissenschaft gearbeitet und die Resultate seines erstaunlichen Fleißes und seiner geistreichen, großartigen Auffassung in seiner unerreichten, bändereichen „Erdkunde" niedergelegt. Es kam nur darauf an, seine Idee für den praktischen Schulunterricht auszubeuten. Das ist aber wegen der eigenthümlichen, dabei obwaltenden Schwierigkeit nicht von gar zu viel Seiten her geschehen. Die Schwierigkeit liegt nämlich darin, daß viel eher eine lose, äußere Nebeneinanderstellung geographischer und geschichtlicher Abschnitte, als eine innige Verwebung und Verschmelzung derselben zu erzielen ist. Im wirklichen Unterricht stellt übrigens ein der Sache ganz mächtiger Lehrer diese Verbindung noch eher her als es im schriftlichen Leitfaden sich darlegen läßt. Der bekannteste, noch am ehesten sachentsprechende Versuch ist in des Gymnasiallehrers Prof. Dr. Ernst Kapp „Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie" (Braunschweig, Westermann, 8 Sgr.) gemacht, welcher 1845 bereits in 4r Auflage erschienen ist. Aber dieser „Leitfaden" ist nur für die untern Klassen des Gymnasiums bestimmt und kann nicht ohne Weiteres für die Volksschule gebraucht werden, wiewol sich daraus Winke entnehmen lassen, wie beide Lehrgegenstände in den Oberklassen gehobener Volksschulen ineinandergreifend zu gestalten wären. Ein für Volksschulen direct berechneter Leitfaden des geographisch-geschichtlichen Unterrichts ist meines Wissens bis jetzt noch nicht da, obschon im praktischen Unterricht die Verbindung der Geographie mit der Geschichte in den obern Klassen guter Volksschulen mehrfach, mit ungleichem Erfolge, schon längst angestrebt worden ist. Kurz, die Sache hat ihre besondern Schwierigkeiten, die damit noch nicht überwunden sind, daß man den Gedanken der Verbindung richtig und trefflich findet und *in thesi* allerlei Vorschläge dazu bereit hat. Der springende Punkt liegt in der Praxis; da fehlt's, weil's schwer ist. Vorläufig ist bisweilen diese Combination benutzt worden, um den geschichtlichen und

Digitized by Google

geographischen Unterricht sicher auf den Lectionsplan zu bekommen und dann die Möglichkeit zu gewinnen, für diesen Bildungszweig etwas zu thun. Nun, mit der Berechtigung und der Verpflichtung zu diesem combinirten Unterricht ist doch schon ein Fuß auf die Bahn gesetzt. Immerhin bleibt aber die oben ausgesprochene Behauptung bestehen, daß die Sache noch neu und ungeebnet und die unterrichtliche Combination des geschichtlichen Materials mit dem geographischen die neuere Weise ist, den geschichtlichen Unterricht auch in den Volksschulen zu behandeln.

Endlich hat man die Geschichte unterrichtlich als einen integrirenden Theil in die gesammte Weltkunde verflochten. Die Idee einer Weltkunde erträgt diese Verflechtung nicht blos, sie fordert dieselbe mit Nothwendigkeit. Für die vorliegenden Auseinandersetzungen sollte ich es eigentlich als bekannt annehmen dürfen, welche Bewandtniß es mit der Entstehung dieser Idee und ihrem Wesen habe. Mehrfache Erfahrung bestätigt es jedoch, daß das letztere noch minder als die erstere bekannt ist, und wenn ich mir es auch hier versagen muß, noch einmal umständlich darauf zurückzukommen, so wird es doch nicht überflüssig sein, auf den 22. Bd. der Rhein. Blätter von Diesterweg, Jahrgang 1840, zu verweisen, wo S. 75—98 das Wesentlichste über die Begründung der Weltkunde, deren Begriff und Inhalt, über die Wahl und Abstufung des weltkundlichen Stoffes, sowie über Zweck und Ziel des weltkundlichen Unterrichts abgehandelt ist. — Die Veranlassung zur Zusammenfassung mehrer Wissenszweige in eine Weltkunde ist zunächst in der Sorge zu suchen, die Volksschule vor geistiger Zersplitterung zu bewahren und durch die möglichste Vereinfachung der Lehrgegenstände die Concentration der Kräfte zu unterstützen; — eine augenfällig nicht nur erwünschte, sondern hochnöthige Sache! Dazu ist noch der an sich schon in der Sache selbst gegebene organische Zusammenhang der Glieder der Weltkunde fördernd hinzugekommen. Es ist der Natur der Sache entsprechend, bei einer zu betrachtenden Erdstelle erst nach ihren räumlichen Verhältnissen zu fragen. Die Größe und Ausdehnung, die äußere Bodengestaltung, Erhöhungen und Einsenkungen sind das Nächste, worauf zu achten ist. Das führt auf die Gebirge und die Gewässer, auf Hoch- und Tiefebenen, Wasserlinien und Wasserbecken. Daran reiht sich die Beachtung der innern Beschaffenheit des Bodens, der denselben zusammensetzenden Stoffe und der dabei wirkenden allgemeinen Naturkräfte. Die Arbeit dieser Kräfte erzeugt aus den gegebenen Stoffen die Pflanzen, zu denen die Thiere in der unmittelbarsten Beziehung stehen. Als Krone über all diesen Geschöpfen waltet der äußerlich und innerlich wesentlich bevorzugte Mensch; er benutzt die mancherlei Erzeugnisse der Schöpfung, gestaltet durch Fleiß und Geist viele Boden- und Naturverhältnisse seiner Wohnstätte um, errichtet selbst verschiedene Werke darauf, entfaltet Regsamkeit im Ver-

Digitized by Google

kehr, in Kunst und Wissenschaft u. s. w. Wie nun die Entfaltung des menschlichen Geistes und seines mannichfaltigen Wirkens im Laufe der Zeiten vor sich gegangen, unter welchen Kämpfen und Stürmen, durch was für höhere Unterstützungen oder besonders begabte Persönlichkeiten angeregt und gefördert, mit welchen Verschiedenheiten bei verschiedenen Völkern, wie namentlich auch im angestammten Volk; — das sind Fragen, welche sich zuletzt so ungesucht von selbst aufnöthigen, daß es unnatürlich wäre, davon zu schweigen. Auf diese Fragen antwortet aber nur die Geschichte. Wo jene obigen Verhältnisse besprochen werden, da kann man die Geschichte nicht weglassen, sie gehört als Schlußstein des Ganzen wesentlich hinzu. Aus dem eben Gesagten geht aber hervor, daß in dem Falle, wo die Geschichte als Schluß und Krone der Weltkunde behandelt wird, sie eine ganz andere unterrichtliche Stellung in der Schule gewinnt. Ich darf es unumwunden behaupten, daß es ungleich schwieriger ist, Geschichte als integrirenden Theil der Weltkunde zu lehren, als es ist, sie in den beiden vorhergenannten Weisen zu behandeln. Die Beziehungen sind vermannichfacht, in denen die Geschichte als Glied der Weltkunde auftritt, indem vor ihr bereits ein reiches Tableau aufgerollt ist, das sie deuten helfen, das sie in einen goldenen Rahmen fassen soll. Sie kann das Vorangegangene nicht ignoriren wollen, sonst wird sie als todtes Glied dastehen, ihre Wirkung in der Hauptsache verfehlen und darum eher entbehrlich als nöthig erscheinen. Es ist wahr, daß man sich die Sache mit der Geschichte als Theil der Weltkunde auch sehr leicht machen kann, obschon sie es an sich nicht ist. Wer den bildenden Einfluß unerkannt aufgibt, der in der Vorführung eines ganzen Bildes der natürlich-gegebenen und der menschlich-gewordenen Verhältnisse auf der Erde unbedingt zu gewinnen steht; wer die weise Concentration der weltkundlichen Stoffe wieder zerstört, indem er die Sachen auseinanderreißt; wer die verhältnißmäßige Zeitkürze benutzt, um eine Entschuldigung mehr für Oberflächlichkeit und eigenen Unfleiß zu haben: nun ja, der hat es allerdings um Vieles leichter. Aber er macht's auch eben schlecht und falsch und verdirbt den Bildungsertrag, den er erarbeiten sollte. Allerdings kostet Das vieljährigen, recht treuen Fleiß, wie heutzutage die Verhältnisse stehen; aber es lohnt auch in der gewissen Zuversicht, daß der Schule recht wesentlich damit genützt wird. Das weiß jeder Sachverständige, der seine Überzeugung aus der arbeitreichen Praxis geschöpft hat. Weil es leichter und bequemer ist, die Hauptglieder der Weltkunde auseinanderzureißen, um jedes gesondert zu beachten — was nur im wissenschaftlichen, nicht im volksschulmäßigen Interesse vorzuziehen ist —, weil die Beherrschung des gesammten reichen weltkundlichen Stoffs, wenn auch nur in dem schon etwas zugänglichern Umfange, der zur tüchtigen Behandlung der Weltkunde in der Volksschule befähigt, nicht gerade Gemeingut unter den Lehrern genannt werden kann: darum nannte ich vorhin

Digitized by Google

die Stellung des Geschichtsunterrichts als Theils der Weltkunde die seltenste der jetzt anzutreffenden bei der schulmäßigen Behandlung der Geschichte. — Lenken wir nunmehr unser Augenmerk auf die gegenwärtig am meisten gebrauchten Methoden des geschichtlichen Unterrichts in Volksschulen und auf die neuesten dahin gehörenden Vorschläge. Wir werden dabei wesentlichen Abweichungen, sowol in der Wahl und Anordnung des Stoffs als in der Behandlungsweise, begegnen.

Viertes Kapitel.

Die gegenwärtig üblichen Methoden des geschichtlichen Unterrichts in Volksschulen.

Die Gestaltung der Methoden, welche heutzutage beim geschichtlichen Unterricht in Volksschulen ihre Anwendung finden, hängt mit der Ansicht von dem Werthe der Geschichte als Lehrobject und von der Natur ihrer dem kindlichen Verständniß und Gemüth zugänglichsten Partien, sowie mit der Auffassung des subjectiven Bedürfnisses des Volksschülers genau zusammen. Entweder ist das Gesammtgebiet der Geschichte von den ersten Anfängen derselben bis auf unsere Zeit zur Wahl geeigneter Lehrstücke in Anspruch genommen und man hat mit patriarchalischen Charakteren und Zeiten angehoben; oder es ist vorzugsweise das Gebiet der vaterländischen Geschichte ins Auge gefaßt, um dem Volksschüler das Leben seines Volks zu erschließen und ihn vorzugsweise dahineinblicken und sich vertiefen zu lassen. Dabei ist man wol ebenfalls von den ältesten Zeiten herab in die heutigen Tage gestiegen; oder man hat es für fruchtbarer erachtet, den christlichen Volksschüler in die Verhältnisse und Begebenheiten, sowie auf die Personen vorzugsweise hinzuweisen, welche das kirchliche Leben unsers Volks haben entwickeln helfen. Dabei sind die übrigen Weltereignisse nicht gerade vergessen, aber doch gegen die Erscheinungen auf dem kirchlichen Gebiete etwas mehr in den Hintergrund gestellt. Oder man hält es für natürlicher und räthlicher, dem Schüler erst den Blick in die jetzigen, neuesten geschichtlichen Erscheinungen zu öffnen, so weit diese einfache, Anfängern faßbare Seiten darbieten, und ihn dann rückschreitend mit den frühern Verhältnissen bekannt zu machen, woraus die spätern sich ergeben haben und wodurch dieselben vorbereitet sind. Bei dieser Ansicht liegt der Gedanke zum Grunde, daß die Gegenwart das nächste Interesse habe, daß sie auch dem kindlichen Verständnisse, welches durch mancherlei Anschauungen zu unterstützen ist, zugängliche Seiten habe, und daß, wenn bei dieser Weise ein Theil der Geschichte ja wegen Zeitmangel zu kurz kommen sollte, es derjenige sein werde, der zuletzt am ehesten entbehrlich erachtet werden dürfe. Oder man hat die Hauptaufgabe des geschichtlichen Un-

Digitized by Google

terrichts in Volksschulen in der Erzielung des Verständnisses der Volkszustände in den verschiedenen Perioden und in der Genüge an dem allgemeinen Überblick der Hauptbegebenheiten erkennen zu müssen geglaubt. Oder es sollen vorwaltend Lebensbilder von ausgezeichneten geschichtlichen Personen behandelt werden, die als charakteristische Träger der einflußreichsten Bewegungen und Richtungen ihrer Zeit allgemeine Bedeutung für Staat und Kirche, für die Menschheit überhaupt oder speciell für ihr angestammtes Volk haben. Daneben will man die lebendigen Darstellungen einzelner großartiger und merkwürdiger Begebenheiten geeigneten Orts einflechten. Oder endlich, es soll das geschichtliche Material auf einen doppelten Cyklus von Zeiten, je nachdem diese entweder von großer oder minderer Bedeutung für die Volksentwickelung geworden sind, vertheilt und um solche Zeitpunkte geschickt gruppirt werden.

Das sind in der Kürze die gebräuchlichsten Methoden in den Schulen. Eine von allen angedeuteten wesentlich abweichende, welche die Geschichte nach gewissen Kategorien zu lehren anleitet, hat, so viel mir bekannt ist, wenig Anklang gefunden, obschon sie durch ihre Absonderlichkeit geeignet erscheint, wenigstens einmal den Versuch damit ernstlich zu wagen. —

Gehen wir nun noch ein wenig näher auf die einzelnen Methoden ein.

1) Die chronologische Methode.

Seit Alters ist auf den Gymnasien die Geschichte nur nach der Zeitfolge gelehrt; es wurde von den ältesten Zeiten zu den spätern herabgestiegen. Alle ältern Lehrbücher der Geschichte sind für einen solcher Weise beginnenden und fortschreitenden Unterricht eingerichtet. Dieser Gang durch das geschichtliche Gebiet ist zu sehr in der Natur der Sache gegründet, als daß er nicht aus den Gelehrtenschulen direct auch in die Bürger- und Volksschulen hätte übertragen werden sollen. Wie man selbst angeleitet war, die Geschichte anzuschauen, so lehrte man sie gern wieder anschauen. Es kommt dieser Methode Mancherlei zu statten. Sie hebt mit den Zeiten an, wo die Lebensverhältnisse noch sehr einfach und patriarchalisch waren; es tritt dem Gemüthe des kindlichen Anfängers das Bild eines anziehenden Familienlebens entgegen, wofür es nicht ohne alles Verständniß ist. Der Lauf der Erzählung kann am fortschreitenden Leben entwickelnd selbst mit fortschreiten und die nächsten ursachlichen Zusammenhänge aufhellen, in denen die Folgezeit zu der ihr vorangegangenen steht. Und endlich muß alles geschichtliche Wissen mehr oder minder früh auf den chronologischen Zusammenhang einlenken, weil die Zahl der Zeiten gleichsam der Nagel ist, womit die Begebenheit ins Gedächtniß geheftet wird; — sie ist die universellste mnemonische Hieroglyphe.

Diese Weise gestattet es übrigens ganz wohl, nach der subjectiven Bildungshöhe der Schüler wegzulassen oder aufzunehmen, kürzer

Digitized by Google

oder umständlicher zu sein, und sie ist geeignet, in Einklang mit den meisten andern Methoden gebracht zu werden, z. B. mit derjenigen, welche nicht sowol einen fortlaufenden Faden der Geschichtserzählung als vielmehr Einzelbilder für fruchtbarer hält. Darin hat es auch seinen Grund, daß diese Methode die meisten Freunde zählt. Sie läßt aber an sich noch mancherlei Wechsel zu, und die neuere Pädagogik hat unter andern der Art der chronologischen Behandlung der Geschichte in Schulen sich bemächtigt, nach welcher nicht sowol das gesammte Material in aufeinanderfolgende Abschnitte zerlegt wird, die in aufeinanderfolgenden Jahren, resp. Klassen, behandelt werden sollen, sondern daß darin Kreise gewählt werden, welche dem mit der wachsenden Tüchtigkeit des Schülers entsprechend sich erweiternden Horizont desselben adäquat sind und sich zum Behuf der steten vervollständigenden Wiederholung einschließen. In andern Lehrgegenständen ist ein ganz verwandtes Verfahren in Aufnahme gekommen.

Der Professor Dr. Wissowa hat neuerdings auf die Gestaltung solcher, stets das Ganze des geschichtlichen Gebiets umfassender, concentrischer Kreise für die verschiedenen kindlichen Bildungsstufen wieder aufmerksam gemacht. (S. die Vorrede zu Seemann's „Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen". 2. Aufl. 1844.) Für Anfänger, denen noch die Abstractionskraft fehlt und welche sich an einzelne hervortretende Persönlichkeiten anschließen, deren Leben sie annähernd begreifen, weil entweder große Kraft und großer Muth, oder große Tugend an ihnen imponirt, schreibt er eine Reihe von einfachen, sehr faßlichen Schilderungen von Personen vor, an denen jene Eigenschaften gefunden werden, und will diese Bilder nur durch einen dünnen Faden aneinandergeknüpft wissen. Dabei soll so wenig das Gebiet der Sage ausgeschlossen als von moralischen Reflexionen, die den reinen Einfluß der Geschichte auf das kindliche Gemüth verdunkeln, Gebrauch gemacht werden. Später will er möglichst klare, genaue und sichere Auffassung aller wichtigen Thatsachen, um ihren Zusammenhang einzuleiten. Ermüdende Details sollen noch wegfallen, aber die feste Anknüpfung der Begebenheiten an eine bestimmte Zeit und einen bestimmten Ort ist nun Hauptaufgabe. Er will da z. B. aus der alten Geschichte hauptsächlich die Geschichte der Griechen und Römer, als der ausgezeichnetsten Culturvölker, und die der Juden wegen des Zusammenhangs ihrer Geschichte mit der Religion, aus der mittlern und neuern Geschichte die Geschichte des deutschen Reichs und des daraus hervorgehenden preußischen Staats, mit Berücksichtigung der auf beide Einfluß ausübenden andern Hauptvölker. Und so baut er noch eine dritte höhere Stufe auf, die über das Bedürfniß der Volks- und Bürgerschulen weiter hinaus liegt.

In diesen Vorschlägen findet sich keine nähere Andeutung davon, inwieweit einerseits die vaterländische besonders, andererseits die

Digitized by Google

Kirchengeschichte in ihren geeigneten Partien mit herangezogen werden soll. Darauf nehmen aber u. A. die Vorschläge des Professors Dr. L. Wachler und des ehemaligen Lehrers der Geschichte an der Blochmann'schen Erziehungsanstalt in Dresden (jetzt an der Bürgerschule in Leipzig) K. A. Müller Rücksicht. Die von Pfarrer Mende aufgestellte Sachordnung verflicht vorzugsweise den kirchengeschichtlichen Stoff in den gesammten Lehrgang. Dr. Wachler bestimmt für die Anfangsstufe — wie es natürlich ist —, daß entweder der geschichtliche Unterricht in Volks- und Bürgerschulen mit dem Religions-Unterricht verbunden oder wenigstens an denselben angereiht und durchweg vom religiösen Standpunkte aufgefaßt werden soll, so zwar, daß die Hauptsache nicht durch den geschichtlichen Stoff erdrückt wird. Auf kirchlichem Wege soll der Übergang zur nothwendigen Kenntniß der vaterländischen Geschichte bewirkt werden, und wenn dabei angemessene Hinüberschreitungen in das weitere Gebiet der neuern Geschichte nahe liegen, so soll doch die pflichtmäßige Hervorhebung der Musterbilder christlicher Tugend und bürgerlicher Rechtlichkeit dadurch nicht verkürzt werden. (S. Wachler's Abhandlung: „Von der sittlichen Wirksamkeit des Studiums der Geschichte und über den Geschichtsunterricht in gelehrten Schulen", die seinem „Lehrbuch der Geschichte für höhere Unterrichtsanstalten" vorgedruckt ist.) Müller will den ganzen Unterrichtsplan so angeordnet wissen, daß eine stufenweis erweiternd-wiederholende Betrachtung desselben Gegenstandes vorkommt. Er hält dem kindlichen Anschauungskreise zunächst das rein Menschliche und demnächst das Volksthümliche für am meisten entsprechend. Darum sollen zur Erregung des geschichtlichen Sinnes entweder altgriechische Heroenbilder oder Schilderungen patriarchalischer Verhältnisse benutzt werden. Dann will er die Glanzbilder der vaterländischen Geschichte in dem Leben der großartigsten Personen vorführen, — Alles noch als Vorbereitung auf eigentlichen Geschichtsunterricht; ja er zieht in jene Vorbereitung auch die biblischen Geschichten mit hinein. Nun erst sollen in einer Reihe biographischer Darstellungen aus der deutschen Geschichte theils kürzer, theils ausführlicher die Anhaltpunkte zu spätern ausführlichern und zusammenhangendern Erzählungen gewonnen werden. Über den Bereich der letztern hinaus bringt es so leicht keine unserer Bürgerschulen. (Vergl. Müller: „Über den Geschichtsunterricht auf Schulen". Programm. Dresden 1835.)

Pfarrer Mende begehrt für die Volksschule aus der Geschichte nur Das, was auf das sittlich-religiöse Leben und den bürgerlich-gesellschaftlichen Zustand entweder besonders wohlthätig oder nachtheilig eingewirkt hat. Dazu genügt ihm, außer den biblischen Geschichten, die vaterländische Geschichte (deutsche oder Landesgeschichte) vollkommen. Er gestattet deshalb einen ersten Cursus aus der israelitischen Geschichte, wohinein Einiges aus

Digitized by Google

der früheſten Geſchichte der Griechen und Römer verwebt werden könne, um den geſchichtlichen Sinn zu wecken. In einem zweiten, den erſten benutzenden Curſus ſoll eine überſichtliche, zuſammenhängende bibliſche und deutſche Geſchichte daran kommen, angeknüpft an die ausgezeichnetſten Perſonen und durchflochten mit einzelnen Hauptmomenten aus der Geſchichte anderer Völker. Hier ſoll das erforderliche Zahlenwerk gehörig befeſtigt werden. In einem dritten Curſus ſoll die bibliſche Geſchichte die Geſchichte der bedeutendſten alten Völker mit aufnehmen, die deutſche Geſchichte ſoll die Geſchichte der nichtdeutſchen Völker an geeigneten Stellen und gehörig bemeſſen mit einfaſſen und namentlich in enge Beziehung zu einer Geſchichte der chriſtlichen Kirche gebracht werden. (Vergl. Dieſterweg, Rhein. Blätter. Jahrgang 1836. 14. Bd.) Schon vor einer langen Reihe von Jahren wurde vom Dr. Harniſch in der weißenfelſer Seminarſchule ein ſehr verwandter Lehrgang angeordnet und namentlich für den geſchichtlichen Unterricht in der Mädchen-Oberklaſſe der kirchengeſchichtliche Stoff beſtimmt, mit geeigneten, natürlich nahegelegten Partien aus der vaterländiſchen und allgemeinen Geſchichte. Die Erfolge waren ſehr überraſchend und die Theilnahme der Kinder friſch und lebendig.

2) Die rückſchreitende Methode.

In einer Zeit, wo ſchon das **Wort** Fortſchritt zu den Tugenden gezählt zu werden beginnt, wird auch leicht ſchon das **Wort** Rückſchreiten eine Sünde. Man muß alſo, ganz abgeſehen von der Sache, ſchon um des Wortes willen fürchten, die rückſchreitende Methode im geſchichtlichen Unterricht könne und werde keine Gnade finden. Kommen nun gar noch Anfechtungen aus Sachgründen hinzu, dann ſteht es um die Rettung dieſer Methode doppelt ſchlimm. Hat man ſich aber erſt ein wenig mit dem Ausdruck verſöhnt und die Sache nicht blos theoretiſch am Pult begutachtet, ſondern in der Praxis erprobt, dann ſtellt ſich das Urtheil ein wenig günſtiger; die Methode wird nicht gerade zu ſinnlos gefunden und man könnte ſich ſchon entſchließen, ſie ein Paar Jahre umſichtig und fleißig anzuwenden. Nun, das wird das beſte Mittel ſein, über Werth und Unwerth derſelben vollgültig eine begründete Meinung zu gewinnen. Aus mehrjährigem, eigenem Erproben iſt mir dieſer Weg als auch ein zum guten Ziele führender erſchienen, von dem jedoch allein das Heil nicht zu erwarten ſteht. Man kann es auch anders anfangen, und macht's gut. Die rückſchreitende Methode im geſchichtlichen Unterricht iſt neuern Urſprungs und es laſſen ſich ohne Mühe ſo viele Abwehrungsgründe dagegen vorbringen (von mehren würtembergiſchen Pädagogen iſt das reichlich geſchehen), daß es nicht befremden kann, wenn ſie noch nicht ſonderlich viel Freunde erworben hat. Sie hat aber auch ihre empfehlenden Seiten und läßt ſich ohne Mühe auch ganz vernünftig begründen. Wer je ſie als

Digitized by Google

Sachverständiger angewendet hat, wird sich auch vorher Rechenschaft darüber gegeben und von selbst jene Einwürfe gegen sein Beginnen vorab erhoben haben. Ja es ist vielleicht seine Aufgabe gewesen, zu ermitteln, wie die Methode selbst wissenschaftlich genügend zu begründen sei.

Die rückschreitende Methode fängt mit der Gegenwart und mit dem den Schüler zunächst berührenden vaterländischen Gesichtskreise derselben an. Hierin setzt sie den Schüler erst fest, indem sie ihm die ihm zugänglichsten einfachsten Persönlichkeiten, Verhältnisse und Begebenheiten vorführt und ihm das Auge für ein um ihn reges, immerfort sich weiter abwickelndes Leben öffnet. Ohne zu leugnen, daß dabei Schwierigkeiten sind, die mit der Complicirtheit des gegenwärtigen modernen Lebens zusammenhangen, steht es doch auch fest, daß nirgend eine unumgängliche Nothwendigkeit die Vertiefung in diese Complicirtheit gebietet. Es gibt noch genug unverwickelte Verhältnisse, und allfällig kommt die tägliche Anschauung dem Schüler zu Hülfe. Von der Gegenwart wird dann sprossenweis in die Vergangenheit zurückgestiegen, und — diese entgegengesetzte Anordnung des Stoffs ausgenommen — ist dabei die Behandlung im Einzelnen um gar nichts Wesentliches von der nach dem chronologischen Verlauf der Begebenheiten verschieden. Die hervorzuhebenden Data sind dieselben, ihre Darstellung ist dieselbe, nur die Verknüpfung erfolgt nicht schon an allen Stellen. An den Perioden-Einschnitten werden nur Fingerzeige für die Verbindung gegeben; im Verlauf der Perioden dagegen begleitet die Erzählung die natürliche Zeitfolge. Jedoch ein Paar Beispiele werden die Sache deutlicher machen.

Director Dr. Friedr. Kapp, der in seiner Schrift: „Der wissenschaftliche Unterricht als ein Ganzes" (Hamm 1834) das Gesetz festzuhalten bemüht ist, daß jeder Unterrichtsgegenstand so gelehrt werden müsse, wie er sich geschichtlich entwickelt hat, hält sehr richtig das Haus und seine Umgebungen für das reinste und einfachste Element auch des geschichtlichen Unterrichts. Deshalb will er ihn hiermit begonnen und in immer mehr sich erweiternden Kreisen fortgeführt wissen, erst aufbauend-räumlich, später abwickelnd-zeitlich. Anfänglich sollen Personen vorgeführt werden, mit denen der Schüler gleichzeitig an demselben Orte lebt oder die früher dort gelebt haben; er soll sich dadurch in die Gegenwart finden lernen, bevor ihm die Versetzung in die Vergangenheit und in fremdes Leben aufgenöthigt wird. Zuerst Familiengeschichten, Hauschroniken; dann Gemeindechroniken; dann Volksstamm-Geschichte, deutsche Reichsgeschichte, europäische Staatengeschichte; — zuletzt allgemeine Weltgeschichte vom Anfang der Welt bis heute. — Nachdem das Gebiet rückschreitend durchwandert ist, dann soll es noch ein Mal in chronologischer Ordnung verfolgt werden, um den verborgenen ursachlichen Zusammenhang nachzuweisen, frühere

Digitized by Google

unumgängliche Lücken auszufüllen und das Ganze aus einem Guß zu gestalten. — Den Gedanken an sich kann man nicht gerade verwerfen; er hat guten Grund in der Sache; aber die Ausführung in dieser Weise stößt auf mancherlei Unzuträglichkeiten, von denen der Zeitmangel zu einer zweiten Durchwanderung in den allermeisten Verhältnissen nicht die bedeutendste ist.

Seminardirector Dr. Jacobi in Schwabach, welcher (in seinen „Grundzügen einer neuen Methode für den vaterländischen Geschichtsunterricht in deutschen Schulen"; Nürnberg 1839) vor Allem auf die vaterländische Geschichte in Volksschulen dringt und für diese den meist zu wissenschaftlichen, zu wenig anschaulichen Vortrag verwirft, meint, daß man nach einer kurzen geographisch-statistischen Einleitung, in der die gegenwärtigen Verhältnisse überschaut werden sollen, zu erzählen habe, wie diese Verhältnisse im Jahre 1814 und 1815 in Wien gestaltet sind; wie es vorher gewesen; daß es einen Kaiser, Kurfürsten, Reichstage und viel mehr deutsche Staaten als jetzt gegeben habe, daß aber 1789 ein Volksaufruhr diese Einrichtungen alle untergraben habe, bis Kaiser Franz 1806 die Kaiserkrone niedergelegt habe u. s. w. Die wichtigsten Begebenheiten von 1806—1815 werden darauf erzählt und durch Bilder und Karten möglichst veranschaulicht. — Dann wird 300 Jahre zurückgegangen, um die Begebenheiten in der deutschen Geschichte seit dem Beginn der Herrschaft der östreichischen Kaiserlinie (1437) zu erzählen. Die Jahre 1806—15 kommen dabei in der Wiederholung zuletzt noch ein Mal in der Kürze mit vor. Und so wird wieder und wieder um einen Zeitabschnitt zurückgegangen und das Folgende immer in kurzer Wiederholung angereiht. Zuletzt soll eine Gesammtwiederholung in absteigender Linie kommen, wie bei Dr. Kapp. Daß das spannenweise Zurückschreiten gleich stets über so bedeutende Zeitläufte hin bewirkt werden soll, hat den Zweck, die Gesammterfassung und die Einprägung der natürlichen Zeitfolge möglichst zu unterstützen. Man könnte ein nicht so schnelles Rückschreiten durch Jahrhunderte mit gleichem Recht für dieselben Zwecke empfehlen. Die Ausführung des Einzelnen stimmt auch nach Dr. Jacobi's Gedanken mit dem schon oben Erwähnten in der Hauptsache überein. Daß er namentlich viel auf die Kriege gibt, ist meines Bedünkens nicht schlechthin zu billigen, indem es einer irrigen einseitigen Ansicht von der geschichtlichen Entwickelung nur zu leicht bei Kindern viel Vorschub leistet.

3) Die gruppirende Methode.

Erst ganz neuerlich ist zur Belebung des vaterländischen Geschichtsunterrichts in Volksschulen von dem Regierungsrath Stiehl ein eigenthümliches, von den bisherigen Behandlungsweisen sehr verschiedenes Verfahren angegeben worden. Die kahle Angabe von Zahlen und Namen, die einseitige Beschränkung auf das Leben der Re-

Digitized by Google

genten, ihrer Kriege und Ländererwerbungen, womit Kindern gar wenig geholfen ist, soll der Mittheilung geschichtlicher Thatsachen, wichtiger vaterländischer Documente und der besten Vaterlandslieder weichen. Jedenfalls hat der Regierungsrath Stiehl in seinem frühern Wirkungskreise als Seminardirector in Neuwied und auf seinen Schulreisen in rheinländischen Bezirken die Wahrnehmung wiederholt machen müssen, daß jenes todte geschichtliche Surrogat statt des frischen Lebens im Unterricht auch dort irrigerweise tractirt wird. Man kann es auf den ersten Blick der reformirenden Idee ansehen, daß sie ganz trefflich geeignet ist, Leben und Interesse in den geschichtlichen Unterricht zu bringen, vaterländische Begeisterung und frommen Sinn zu wecken und zu entflammen und zugleich einem öden Schlendrian zu wehren, der an althergebrachten, ungenügenden Formen kaut. Sie verwirft ebensowol das endlose, bloße Memoriren als die Verkehrtheit, den Unterricht blos durch Anekdoten interessant zu machen; sie verwirft auch das abglitschende Moralisiren und das widerliche Bemühen, bei jeder Gelegenheit auf Patriotismus zu pressen. Um die Frucht des geschichtlichen Unterrichts zu erzielen, sollen klar auseinanderzulegende, für Kinderkräfte passend gewählte Thatsachen, in einer guten, veranschaulichenden, weder supergründlichen noch spielerischen Darstellung den Kindern so lebendig vorgeführt werden, daß sie denselben bleibendes Eigenthum werden und in freier Erzählung von ihnen jederzeit wiedergegeben werden können. Zu diesem Behuf soll weder nach einer herkömmlichen chronologischen Folge oder in rückschreitender Weise verfahren werden, sondern es soll ein großer Theil des geschichtlichen Stoffs nach einem nationalen Kalender gruppirt werden, damit die in der vaterländischen Geschichte bedeutsamen Begebenheiten auch an eben dem Tage (Datum) im Unterricht behandelt werden, an welchem sie sich zutrugen. Dadurch gibt der Tag Gelegenheit zur Erwerbung der geschichtlichen Kenntniß und hilft durch seine jährliche Wiederkehr dieselbe bis zur Unvergeßlichkeit befestigen. Tage wie der 18. Januar, 31. März, 31. Mai, 7. und 18. Juni, 18. October u. a. sollen eine Art Festkreis bilden, an denen ihre Geschichte wie ein nationales Evangelium verkündet wird. Was auf diese Weise nicht passend auf bestimmte Tage vertheilt werden kann, soll in einen besondern 2—3jährigen Cursus gestellt werden. — Dieser Theil des neuen Vorschlags ist im Allgemeinen nicht überschwer durchzuführen. Anders verhält es sich aber mit der weitern Forderung, daß der Stoff nicht nach irgend einer Zeitfolge und vereinzelt, sondern daß Alles, was zusammengehört, auch zusammengearbeitet, in Massen durchgenommen werden soll, um jede Möglichkeit compendiöser Behandlung abzuschneiden. Lebensdarstellungen, Schilderung von Zuständen, Aufhellung von Verhältnissen, — Alles soll sich massenweise gestalten und so die ganze Geschichte in Abschnitte zerfallen, deren jeder irgend ein Verhältniß, irgend einen Volkszustand im Gesammteindruck umfaßt. Das

Digitized by Google

ist nicht leicht, da es eine bedeutende Geläufigkeit im Überblicken des ganzen Gebiets und ein treffendes Urtheil zum Erkennen der zusammengehörigen Momente voraussetzt. Ja man muß fürchten, daß nicht Jedermann sofort die Weise und das unterrichtliche Gepräge einleuchtet, wie das massenweise Zusammenarbeiten sich gestalten werde. Es ist damit nun zwar so gemeint, daß z. B. die Verhältnisse, worin unser Volk zu seinen Nachbarvölkern gestanden hat, also auch die folgenreichsten volksthümlichen Kriege, zusammengelassen und in einem Gesammtbilde vorgeführt werden, daß ferner in einem andern Bilde die Art darzulegen sei, wie sich unsere Landesverfassung allmälig erbaut, in einem noch andern die Weise, wie sich das häusliche und gesellige, wie sich ferner das bürgerliche und kirchliche Leben entwickelt, in einem neuen die Förderung, wodurch von alten Zeiten bis auf die Gegenwart sich Gewerbe, Handel, Kunst u. s. w. entwickelt habe. Aber die Zusammenstellung der auf einen Brennpunkt hingerichteten Lebenselemente ist eben das Schwierige bei der Sache, zumal für Den, der nicht gerade die Geschichte erst nach allen Seiten hin im förmlichen Studium verfolgen konnte. Wenn ein solcher nicht seinen Lehrstoff zubereitet in die Hand gelegt erhält, dann wird er damit gar nicht zurecht kommen. Und auch dem Schüler, dem hierbei einestheils die Erwerbung der Geschichtskenntniß leichter wird, erwachsen anderntheils Schwierigkeiten in den stärkern Zumuthungen an sein Verständniß und seine Überschauung des jedesmaligen ganzen Geschäftsfeldes. Ich möchte sagen, daß jedes vorgeführte Bild einen Querdurchschnitt durch die ganze Geschichte mache; trotz der Übereinstimmung der zusammengehörigen Stücke ist dabei aber die Auffassung für kindliche Kräfte immer eine bedeutende Aufgabe. Die jährliche Wiederholung muß es auch ergeben, was der Schüler Eigenthum geworden ist, und sie kann allerdings viel nachhelfen und viel befestigen. (Vergl. Stiehl's Schrift: „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unsern Elementarschulen". Koblenz 1842.)

In der Kürze sei nun noch die sehr abweichende Methode erwähnt, welche Dr. F. Haupt (früher Seminarlehrer in Küßnacht am Züricher See) in seiner „Weltgeschichte nach Pestalozzi's Elementar-Grundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus" *) (Hildburghausen 1841. 2. Aufl. 7/8 Thlr.) niederlegt und vorher schon in dem Jahrgang 1840 der Allg. Schulzeit.

*) Ein kürzerer Auszug aus diesem Werke ist: „Die Weltgeschichte". Ein Elementarwerk für das Volk und seine Schulen. Erste Abtheil. Biographischer Cursus. Zweite Abth. Die organischen Erscheinungen des Staats- u. Volkslebens. Zürich 1843. 1/2 Thlr. Die Biographien in beiden Werken, im größern wie im kleinern, sind an sich ganz vortrefflich und können — ohne Haupt's Gange zu folgen — sehr gut benutzt werden.

Digitized by Google

Nr. 62. 63 durch Darlegung der Grundidee bekannt gemacht hat. Haupt hält es für irrig, durch Biographien oder durch Darſtellungen von Volks- und Staatszuſtänden den elementaren Anfang des geſchichtlichen Unterrichts erſetzen zu wollen. Er hält auch das chronologiſche Princip für nicht elementariſch. Jene verkümmern nach ſeiner Meinung den Nutzen des geſchichtlichen Unterrichts, der nur aus der Verfolgung der Völkergeſchichte und des Staatslebens gewonnen wird; dieſe findet er der jugendlichen Entwickelung nicht adäquat. Indem er nun die Elemente alles geſchichtlichen Unterrichts ſammeln und in eine dem jugendlichen Faſſungsvermögen entſprechende Ordnung bringen will, ſieht er lebendige Geſchichtsdarſtellungen, welche dem häuslichen Kreiſe entnommen ſind (Romulus, Cyrus, Alexander, Heinrich IV., Friedrich II. u. A. m.), als die erſte angemeſſene Stufe an. Die zweite Stufe ſoll ins geſellige Leben führen und die Begriffe Freundſchaft, Frömmigkeit, Weisheit u. ſ. w. nahe bringen (Ludwig von Baiern und Friedrich von Öſtreich, Albrecht von Öſtreich, Lykurg, Franklin, Sokrates ꝛc.). Die dritte Stufe ſoll den Schüler ins Staatsleben blicken laſſen, damit er das Vaterland begreifen und lieben, ſeine Einrichtungen würdigen, das Verhältniß der Regierenden zu den Regierten verſtehen und des „Bürgerthums Herrlichkeit" erkennen lerne (Spartaner in Suſa, Dejoces, Karl der Große, Peter der Große, Friedrich der Große. — Nero, Philipp II. — Eliſabeth, Maria Thereſia, Guſtav Adolf, Napoleon. — Leonidas. Hofer. Jeanne d'Arc ꝛc.). Schilderungen des Lebens, Nachweiſe an Geſtaltungen von Verfaſſungen, Vorführung der Völkergeſchicke treten nun auf. Nachdem auf einer vierten Stufe das religiöſe Leben und auf einer fünften das Leben in Kunſt und Wiſſenſchaft vor dem Blicke aufgerollt iſt, ſoll eine chronologiſche Überſicht nach hiſtoriſchen Ideen das Ganze beſchließen.

Solch eine Anordnung, gruppirt nach Kategorien, erſchwert damit den Überblick des Ganzen nicht minder als die Verbindung des im Leben Zuſammengehörigen; ſie rückt die Abrundung und den Abſchluß des Ganzen ſo weit hinaus, daß nicht wenige Schüler die Schulen verlaſſen werden, ohne den Schlußſtein ihrem Wiſſen eingefügt zu haben. Dieſe Auseinanderhaltung zuſammengehöriger Theile eines gemeinſamen ganzen Lebens hat, wie ſinnig ſie auch geſtaltet werde, ihr zu Misliches, als daß ſie ſich unbedingt empfehlen ließe. Wäre das Princip an ſich unverwerflich, an den Sachen, die danach gewählt ſind, wäre ſehr viel Treffliches zu loben, zumal da Dr. Haupt in der Überzeugung, daß das Chriſtenthum die alleinige Grundlage aller Lebensverhältniſſe iſt, auch den chriſtlichen Geiſt durch den geſchichtlichen Unterricht in den Schulen heimiſcher machen will, um ſchon die Kinder zu gewöhnen, das Leben vom chriſtlichen Standpunkte würdigen zu lernen. So aber wird dieſe Weiſe muthmaßlich wenig Glück in der Schulwelt machen; ſie

Digitized by Google

bestieht nur auf den ersten Moment, der Mangel aller chronologischen Befestigungen hält aber das Gelernte bei dem Schüler zu sehr in einer unerquicklichen Schwebe, sodaß er im Leben sich nur schwer orientiren kann.

Die Weise, wie Dr. A. Schmidt in Berlin in seinen „Andeutungen über Methodik beim Unterricht in der Geschichte" nach wesentlich andern Kategorien den Stoff ordnet, soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Ich verweise auf den Jahrgang der Allg. Schulzeit. 1841. Nr. 58—60. — Noch andere vermischte Winke liefern Hergang's „Pädagogische Real-Encyklopädie" unter dem Artikel Geschichte, der Jahrgang 1835 (Band 12) der Rheinischen Blätter (Reinbott über Fr. Kapp's Ansichten), die Jahrgänge 1840. 1842 derselben Blätter (vom Schreiber Dieses), das Programm der Bender'schen Anstalt zu Weinheim, im Herbst 1843 (vgl. Wagner's Referat darüber Allg. Schulzeit. 1843. Nr. 156) u. v. a. Die Stimmen, welche sich ein paar Mal im Jahrgang 1845 der Allg. Schulzeit. erhoben haben, sind theils so matt, theils sogar so beispiellos unreif, daß es der Mühe nicht lohnt, sie zu beachten.

4) Die biographische Methode.

Dahin hat das klar erkannte Bedürfniß des Anfängers im geschichtlichen Unterricht und das unverrückte Verfolgen einer erwünschten zweckmäßigen Abhülfe desselben in den letzten zehn Jahren geführt, daß ziemlich einstimmig alle Sachverständigen der biographischen (monographischen) Behandlung der Geschichte einen sehr hohen Werth für den Anfangs-Unterricht beilegen. Je mehr man neben der Sache die Person (den Schüler), an welche jene herangebracht werden soll, erforderlich mit berücksichtigt hat, desto entschiedener ist die Nothwendigkeit bekannt, daß, wie im Übrigen Weg und Weise auch immer eingeschlagen werde, ob nach chronologischer Folge oder ohne dieselbe, ob vorwärts- oder rückwärtssteigend, ob mit vorzugsweiser Berücksichtigung der kirchengeschichtlichen, oder der vaterländischen, oder der allgemein geschichtlichen Beziehungen, doch stets der Anfang nur richtig mit abgeschlossenen lebendigen Einzelbildern gemacht werden könne. Die naturgemäße Entwickelung des kindlichen Geistes und die darauf basirten richtigen Unterrichtsgrundsätze erheischen es, daß möglichste Anschaulichkeit in den Anfängen erzielt werde. Dazu dient nicht blos die Lebendigkeit und Frische der Darstellung, nicht blos der enger eingegrenzte Stoff, sondern vor Allem die Art des zuerst gewählten Stoffs; die andern ebengenannten Stücke werden dabei doch nicht überflüssig. Die Praxis hat es bestätigt, daß biographische Darstellungen die ersten Zwecke des geschichtlichen Unterrichts am sichersten erreichen helfen; daß dagegen das Auswendiglernen tabellenartiger Zahlen- und Namenaufstellungen, zu denen nur eine kurze Erläuterung gefügt wird, daß auch trockene

Digitized by Google

Übersichten, die mehr Reflexion und Abstraction als wirkliches Leben darbieten, alles Reizes und Lebens für die Kinder entbehren, daß also der erzielte Nutzen verloren geht. Die Auseinanderbreitung des Lebens gut gewählter historischer Personen, die Abwickelung geeigneter einflußreicher Thatsachen vor dem Geiste der Kinder gewährt die vielseitigste Gelegenheit zur Aufhellung aller Kindern wissenswerthen Lebensbeziehungen. Und wenn zunächst kein ununterbrochener Zusammenhang festgehalten wird, so ist theils dessen Unerlaßlichkeit für den Anfang so wenig unabänderliches Gesetz und den stillen Forderungen der Kinder so wenig Bedürfniß als die nachträgliche Herstellung desselben schwierig ist, theils verfährt man in andern Lehrgegenständen der Volksschule ganz ähnlich, — und doch mit unverkennbarem Erfolg. Lehre rationell, aber — so, daß auch dabei etwas Ordentliches herauskommt! —

Da es auf keinem Gebiete der Geschichte, sei's auf dem der vaterländischen, oder der allgemeinen, oder der Kirchengeschichte, an repräsentativen Charakteren fehlt; da auch jedes Jahrhundert deren aufzuweisen hat, so sind die Lehrer der Geschichte auch gar nicht in Verlegenheit über den Stoff. Und da solche Charaktere einen geheimen unabweislichen Einfluß auf das kindliche Gemüth und den kindlichen Geist ausüben, so hat man daran zugleich ein reiches Bildungsmaterial, an dem mehr als blos ein Leben, eine Geschichte, eine That erschaut werden kann. Das Alles und noch mehr spricht für biographische und monographische Darstellungen. Es ist darum erklärlich, daß alle die Männer, welche bereits oben bei den einzelnen Methoden genannt sind, zunächst und so lange die Anfangsstufe nicht für überschritten erachtet werden kann, Biographien und Monographien fordern. (Sehr viele Schulen werden über dieselben vielleicht nicht hinaus kommen, was auch durchaus nicht schadet, wenn sie nur von den größten, trefflichsten Charakteren recht anregende Lebensbilder gewährt haben.) Ja man hat selbst in den Gymnasien den ersten Cursus des geschichtlichen Unterrichts biographisch (monographisch) zu gestalten gesucht. Wie das geschehen könne, das lehrt die in Dr. Neigebaur's „Die preußischen Gymnasien und höhern Bürgerschulen; Verordnungen. Berlin 1835. S. 157 ff." abgedruckte Instruction für den geographischen und geschichtlichen Unterricht in den westfälischen Gymnasien, auf welche hier der Kürze halber nur verwiesen werden soll.

Steht die Zweckmäßigkeit der biographischen Methode an sich zuvörderst fest, dann ist es nicht weiter schwer, sie für den kirchengeschichtlichen Stoff, oder für den vaterländischen u. s. w., für einen der natürlichen Zeitfolge auf den ebengenannten Gebieten entsprechenden oder derselben entgegengekehrten Gang in Anwendung zu bringen. Und in der That, sie ist in diesen verschiedenen Modalitäten jetzt im Brauch; ja sie wird von der Sache vertrauten Schulinspectoren förmlich für den elementaren Gebrauch angeord-

Digitized by Google

net. Schon die alte Hübner'sche Weise hat dazu Bahn gebrochen, und wie auf vieles andere gute Alte, kommt man auch auf manches Gute des alten Hübner gern wieder zurück.

Der biographischen Behandlung steht noch ein Verfahren gegenüber, von dem es nicht bekannt geworden ist, ob es sehr verbreiteten Anklang gefunden hat, und das hier zum Schluß noch kürzlich erwähnt werden soll.

Director Schubart in Berlin legte in der ersten Ausgabe des „Wegweisers" von Diesterweg eine Ansicht vor, der zufolge man es irrig finden mußte, das geschichtliche Leben auch noch in einzelnen biographischen Abschnitten zu vermuthen. Die Geschichte und ihre Frucht sollte nur aus deren in der Zeitfolge zu Stande gekommenen Gesammtentwickelung zu finden sein. Nicht die einzelne Persönlichkeit, sondern das ganze Volk sollte im Auge behalten werden müssen, um nicht eine im Strome des Gesammtlebens nur zu sehr untergeordnete Lebensregung irrthümlich zu stark zu betonen, sondern den Hauptnachdruck immer auf Erfassung der allgemeinen geschichtlichen Entwickelung der Gesammtheit gerichtet zu erhalten. Der allein richtige und würdige Stoff für den ersten geschichtlichen Unterricht wurde deshalb von Dir. Schubart in die Vorbereitung auf Kenntniß der allgemeinen Volkszustände gesetzt. Der Blick sollte immer von der Einzelheit hinweg auf allgemeine Verhältnisse des menschlichen Lebens überhaupt und der einzelnen Völker besonders gerichtet und diese allgemeinen Verhältnisse sollten methodisch so geordnet werden, daß für die Lernkraft der Kinder ein stufenweises Fortschreiten begünstigt würde. Es kommt dabei auf einen dem oben bezeichneten Wege von Haupt verwandten Cyklus von Stücken hinaus, bei denen es zwar nicht ganz umgangen werden kann, einzelne Charaktere auch einzeln zu behandeln, jedoch mit dem Unterschiede, daß an den repräsentativen Personen und Erscheinungen nur das Generelle vorzugsweise beachtet wird. Bei der wirklichen Ausführung dieses Grundgedankens im Unterricht läuft die Arbeit des Lehrers also auf Schilderungen des Familienlebens, der gesellschaftlichen Lebensformen, des öffentlichen Staatslebens, der kirchlichen Zustände, der allgemeinen sittlichen, wissenschaftlichen, künstlerischen Entwickelung der einzelnen Völker des Alterthums, des Mittelalters und der Neuzeit hinaus. Und das Resultat ist eine Art schematischer Übersicht, in welcher Personen und Begebenheiten kurz mit aufgeführt sind, ohne daß auf einen tiefern Einblick in die Specialitäten ihrer Lebenserscheinungen großer Werth gelegt wäre. Letztere sollen als die für eine höhere Stufe mögliche und geeignete weitere Ausfüllung des elementaren Fachwerkes aufgespart werden.

Digitized by Google

Diese Ansicht hat auch ihre sachliche Berechtigung, aber es leuchtet ein, daß, obschon die Sachen an sich nicht wesentlich anders gewählt werden, doch der Standpunkt, von wo aus sie angesehen werden, ein wesentlich anderer ist, und daß deshalb auch eine andere Art der praktischen Besprechung eintreten muß. Das Material erscheint als mehr aus Rücksicht auf das Lehrobject und dessen Elemente als aus Rücksicht auf das Subject, sein nächstes Bedürfniß und seine vorwaltende Neigung gewählt. Das ganze Verfahren trägt darum mehr das Gepräge historischer Wissenschaft als elementaren Unterrichts. Obgleich es einem sachkundigen Geschichtslehrer ja wohl gelingen wird, auch hiermit zu nützen, da der hauptsächliche Hebel des Erfolgs viel weniger in der weise bemessenen Wahl als in dem Eifer liegt, womit die Sache angegriffen wird, und obgleich ferner dies Verfahren in Schulen nicht ganz unpassend erscheint, wo ein mehrjähriger, in höhere Klassen hinaufreichender Cursus zu steten Ergänzungen Gelegenheit gibt und die Specialitäten nachbringt; so wird doch in unsern gewöhnlichen städtischen und gar in den ländlichen Volksschulen meines Erachtens damit viel weniger genützt werden als mit dem biographischen Verfahren auf der Anfangsstufe möglich ist. Mir erscheinen diese Aufgaben wegen ihrer Allgemeinheit als dem kindlichen Anschauungskreise und den kindlichen Kräften nicht angemessen, sie sind zu sublim und passen erst für eine höhere Lehrstufe.

Dazu kommt noch, daß dies Verfahren weder eine vorwaltende Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte, noch eine durchgreifende Geschichtsentwickelung am Faden der Kirchengeschichte begünstigt, — Umstände, die um so mehr Beachtung verdienen, weil die Volksschulen vorzugsweise diese beiden Gebiete in ihren unterrichtlichen Gesichtskreis zu ziehen verpflichtet sind. Darin wird auch einer der Hauptgründe mitgefunden werden müssen, warum die vorzugsweise Berücksichtigung allgemeiner Volkszustände in der geschichtsunterrichtlichen Praxis — so viel mir bekannt — nicht viel Glück gemacht hat.

Es dürfte hier des Orts erscheinen, noch der ethnographischen und der synchronistischen Behandlung der Geschichte zu gedenken und auch auf den Sinn und die Art des Pragmatismus aufmerksam zu machen. Aber theils verbietet der bemessene Raum umständlich darauf einzugehen, theils betrifft die ethnographische und synchronistische Weise vielmehr die äußere Zusammenstellung des Stoffs als dessen specielle Zubereitung für den Unterricht, theils — und das gilt vom Pragmatismus — liegt solch eine Behandlung gar nicht mehr innerhalb der Grenzen des Volksschulgebiets, sondern ist, wenn überhaupt noch Sache des Unterrichts, höchstens Sache der Gelehrten- und Hochschulen. Darum soll hier davon dies-

Digitized by Google

mal ganz abgesehen werden. Die voranstehenden Darlegungen werden ohnedies hoffentlich dazu beitragen können, jeden praktischen Lehrer an Volksschulen über den jetzigen Stand der Dinge in Betreff des Geschichtsunterrichts in Volksschulen genügend und übersichtlich zu belehren.

Fünftes Kapitel.

Geschichtsunterrichtliche Literatur.

Der für den geschichtlichen Unterricht berechneten Bücher ist eine so überaus reiche Anzahl und es ist im Laufe der Zeit so mannichfach für jedes namhafte Bedürfniß eine Abhülfe geschaffen, man hat so viel Lehr- und Handbücher, Leitfäden, kurze Abrisse der vaterländischen, deutschen und allgemeinen Geschichte, so viel „biblische Geschichten" u. dgl., daß nicht sowol der Mangel als die Menge bei der Wahl Verlegenheiten macht. Man findet für Bürger- und Realschulen, für städtische wie für Landschulen, für Mädchenschulen und für das Haus allerlei compendiöse oder umfänglichere Bearbeitungen der einzelnen Abtheilungen des gesammten Geschichtsfeldes und zu manchen auch gleich entsprechende Commentare für den Lehrer. Namentlich ist diese Literatur in den letzten zehn Jahren erstaunlich angewachsen und neben manchem kümmerlichen, nichtssagenden Schriftchen sind viele sehr treffliche Hülfsmittel zu Tage gefördert, sodaß man viel Ursache hat, als Lehrer dafür dankbar zu sein und den Geschichtslehrern zu solchen Unterstützungen Glück zu wünschen. Im Nachstehenden sollen einige dieser Schriften angegeben werden. Es sei nur noch vorweg bemerkt, daß absichtlich eine Reihe theils bändereicher, Volksschullehrern meist unzugänglicher, theils minder umfangreicher, aber blos für den gelehrten Geschichtsunterricht bestimmter Werke, wenn ihnen auch eine hohe Vortrefflichkeit für diesen Zweck zuerkannt werden müßte, ebenso unangeführt bleiben sollen, wie jene allgemein eingebürgerten und weit und breit gekannten, als z. B. Bredow's „Merkwürdige Begebenheiten" und Dessen „Umständlichere Erzählungen der merkwürdigen Begebenheiten", oder wie K. F. Becker's „Weltgeschichte", die leider nicht sehr kernigen Bücher von Fr. Nösselt, die nicht allwärts genug ausgefeilten vom Rector Volger, die ältern geschichtlichen Schriften von Fr. Kohlrausch („Deutsche Geschichte", „Chronologischer Abriß" ꝛc.), und wie die gewöhnlichen „biblischen Geschichten", „biblischen Historien" oder wie sie sonst betitelt sind.

---

1) Die Weltgeschichte in Biographien. Von Prof. Dr. K. W. Böttiger. Berlin, 1839—1844. 8 Bände. 13¾ Thlr.

An diesem Werke haftet der eiserne Fleiß eines halben Lebens; es ist in sehr verschiedenen Beziehungen ein treffliches Hülfsmittel zur

genügend-ausführlichen und in das Sachverhältniß eingehenden Vorbereitung eines Lehrers, der da weiß, was er an der Geschichte hat. Der Raum hat es gestattet, in jeder Periode, aus jedem Volke, das an geschichtlichen Entwickelungen Theil genommen hat, die hervorragendsten Charaktere und Erscheinungen ausführlich genug darzustellen bis auf unsere Tage herab. Es wird aus der alten, mittlern und neuern Geschichte eine große Anzahl Einzelbilder und historischer Parallelen behandelt, auf allen Gebieten des frischen Lebens, auf dem Gebiete des Staats als der Kirche, der Kunst als der Wissenschaft. Man merkt hindurch, welch reiches Studium solch einer Arbeit vorhergegangen ist, da auch die neuesten Aufschlüsse über lange dunkel gebliebene Verhältnisse mitbenutzt sind, und man darf sich vertrauensvoll solchen Darstellungen hingeben, da eine starke, tüchtige Gesinnung des Verf. daraus hervorleuchtet. Mit der größern Annäherung an die neueste Zeit wächst auch die Reichhaltigkeit der Einzelbilder, sowie die Vollständigkeit der „weltgeschichtlichen Übersichten", welche der Verf. zur Festhaltung des Fadens der Entwickelungen in den Zeiten, zur Erleichterung des Verständnisses der Stellung und Bedeutung der einzelnen Erscheinungen und Personen und zur innern wie äußern Verknüpfung der einzelnen Biographien zwischen die Hauptabschnitte gefügt hat.

Es ist des biographischen Stoffs so viel, daß kein Lehrer ihn so leicht ganz verarbeiten kann und daß keiner rathlos über die wichtigsten Zusammenhänge bleibt. Alles ist freilich dennoch nicht darin und man kann nicht begehren wollen, aus dem Werke eine vollständige preußische oder französische oder östreichische u. s. w. Geschichte in Biographien zusammenzubringen; aber es sind aus allerlei, selbst gewöhnlich etwas bei Seite gerückten Gebieten die bedeutsamsten Partien fast ohne Ausnahme zu finden. Man kann von dem Buche kein einigermaßen vollständiges Inhaltsverzeichniß geben wollen, wenn es nicht Seiten füllen soll. Daß Ungleichheiten in der Bearbeitung vorkommen, versteht sich von selbst, aber das schadet der großen Brauchbarkeit des Ganzen nicht erheblich. Wenn nur der Preis niedriger sein könnte!

2) Historische Bilder. Darstellung der denkwürdigsten Ereignisse und ausgezeichnetsten Personen der Weltgeschichte. Von Dr. **C. Hense.** I. Bd. Alte Geschichte. 2. Bd. Von den ersten römischen Kaisern bis zum Tode des hohenstaufischen Kaisers Friedrich II. Eisleben, 1839. 1840. 4 Thlr.

Bei diesem recht brauchbaren Werke, das nicht blos Übersichten und Biographien, sondern auch Beleuchtungen des Volkslebens und der Volkskämpfe enthält, kann man der dabei benutzten Werke (Becker, Leo, Schlosser, Niebuhr u. A. m.) schwer entbehren, weil auf sie zur weitern Begründung der dargebotenen Resultate allenthalben Bezug genommen wird. Die Darstellung ist lebendig und anziehend und nur die der Kirchengeschichte angehörigen Partien leiden auffallend an einer Umdeutung tief innerer Verhältnisse. Das Werk ist

Digitized by Google

aber recht dankenswerth; mir ist nicht bekannt geworden, ob es bereits völlig beendet ist. Direct läßt es sich allerdings nicht im Unterrichte anwenden, weil dazu viel Zeit erforderlich wäre; aber es enthält ein reiches historisches Material in sachkundiger Auswahl und unterstützt eine in die tiefern Beziehungen eindringende Vorbereitung um so mehr aufs beste, da es auch ein sachentsprechendes geschichtliches Urtheil begründen hilft.*)

3) Erzählungen aus der Geschichte des Menschengeschlechts für die reifere Jugend. Zur Unterhaltung, Belehrung und Bildung des Gemüths. Von J. A. Hofmann. Zürich 1842. 1¾ Thlr.

Eine namhafte Anzahl von Einzelbildern von den ersten Menschen an, durch die alten Culturvölker Asiens und Südeuropas hindurch, worin viele ausgezeichnete Personen in den Brennpunkt der Darstellung gerückt werden, ebenso durch das Mittelalter und die mancherlei Gebiete seines Lebens hindurch, wobei die hervorragendsten Begebenheiten eingeflochten werden, bis auf unsere Tage, mit Einflechtung von Darstellungen der Lehren und Gebräuche der kirchlichen Parteien und ihrer innern und äußern Thätigkeit, und durchmischt mit den abschreckenden Bildern aus der französischen Revolutionsgeschichte: — Das ist's, was dies Buch enthält. Die Erzählungen sind sämmtlich kurz zusammengefaßt und enthalten auch keine Aufhellungen tieferer Gründe zu den Erscheinungen. Sie bieten das Nächste, Faßlichere, in einer planen, weder geschraubten noch vernachlässigten Sprache. Es geht in jeder Geschichte Alles so schlicht hin, ohne daß die Sache unanziehend wäre. Der Verf. hat sie dadurch hin und wieder noch ansprechender zu machen gesucht, daß er möglichst oft die directe Rede angeführt hat. Das ist recht und gut; minder glücklich ist sein Gedanke, der Wirkung der Geschichte durch

*) Eine recht angenehme Chrestomathie aus den Werken namhafter Geschichtsschreiber (Bredow, Luden, Willkomm, Raumer, J. von Müller, Pfizer, Leo u. A.) und auch einiger minder berühmter Männer gewähren E. F. Kalm's „Geschichts-Bilder". Eisleben 1843. 1⅓ Thlr. Die Darstellungen beschränken sich nicht auf Biographien, sondern gewähren auch Gesammtüberblicke über einzelne bedeutsame Erscheinungen, z. B. über das Ritterwesen, die Entdeckung von Amerika, den deutschen Orden ꝛc. Die meisten sind höchst anziehend und classisch und repräsentiren vortrefflich die Schreibweise der Verfasser.

Etwas Anderes ist's noch mit Dr. C. Vogel's „Geschichtsbildern". (Leipzig 1845. 2 Thlr.) Diese zur Erläuterung des bekannten Atlas geschriebenen Bilder sind ein wahrer Bildersaal, in welchem aus neun europäischen Staatengebieten, nach kurzen Überblicken der Hauptmomente ihrer Geschichte, eine namhafte Reihe Lebensgemälde aufgestellt sind, theils Fürsten, Helden und Staatsmänner, theils Dichter, Gelehrte, Künstler, Gewerbtreibende und Menschenfreunde, wie sie jedes der im Auge behaltenen Länder darbot. Der Umfang ist hier viel größer, die Wahl fast durchweg sehr treffend, die Behandlung sehr anziehend. Es kann Lehrern und jedem gebildeten Leser sehr viel nützen.

Digitized by Google

nicht immer classische, sententiöse Verse nachzuhelfen. So Etwas, wenn nicht ganz treffende Stücke genommen werden können, bleibe lieber weg.' Manchem Lehrer ist mit diesem Buche deshalb gewiß gedient, weil er diese Erzählungen ohne Weiteres unterrichtlich verwenden kann.

Derselbe Gedanke poetischer Zuthaten zu den einzelnen Geschichten wie hier, aber in noch weiterer Verspinnung, waltet in des Gymnasiallehrer K. Schwartz „Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht". Fulda 1842. 1. Theil: Alte Geschichte. 5/8 Thlr. Man begegnet ihm auch in andern Lehr- und Handbüchern der Geschichte, namentlich für die weibliche Jugend, z. B. in denen von Oeser.

4) Geschichten aus der Geschichte. Fürs Volk und seine Jugend. Von E. Kappe. 3. Aufl. Meurs 1840. 1/3 Thlr.

Für Kinder hat man nicht oft Lehrbücher und Leitfäden des Geschichtsunterrichts nach biographischem Princip verfaßt. Dies ist eins, von einem denkenden und sehr tüchtigen Schulmanne verfaßt, der bereits verstorben ist. Es zeichnet sich außer durch diese schulmäßig bequeme und vortheilhafte Form vornehmlich noch dadurch aus, daß die Geschichten darin auf biblischer Grundlage ruhen, im Lichte des Evangeliums ihre Deutung finden und ohne moralisirende Zuthat zu den kindlichen Gemüthern sprechen. Ungezwungen eingeflochtene Bibelsprüche weihen das Ganze. Die einfache, faßliche Darstellung macht das Buch zu einem guten Schulbuche, wozu es meines Wissens mit gutem Erfolg in einer großen Schule gebraucht wird. Der süddeutsche Volksschriften-Verein hat dies Büchlein mit unter die von ihm zu verbreitenden aufgenommen.

5) Erster Unterricht in der Weltgeschichte in Biographien denkwürdiger Personen. Von H. E. Bezzenberger. Kassel 1844. 5/12 Thlr.

Nach Becker's, Böttiger's und Leo's Werken sind vom Lehrer Bezzenberger 45 Lebensbeschreibungen frei für 9—10jährige Schüler bearbeitet; die meisten aus dem Bereich der deutschen Geschichte. Die Wahl ist durch die weltgeschichtliche und individuelle Bedeutung bedingt worden, so zwar, daß zu „geistige" Charaktere, sowie Charaktere wie Ludwig XIV. und Karl V. fehlen. Die Personen sind aus den Orientalen, Griechen, Römern, Deutschen und andern Völkern gewählt; alle mit Takt und Glück. Die Darstellung ist gerundet, das Nächstliegende ergreifend, ohne unnützes Zahlen- und Namenwerk, wie das Bedürfniß des ersten Unterrichts es begehrt. Darum ist das Buch gut*) und verdient der Empfehlung; es genügt für einen Jahrescursus in Real- und Bürgerschulen und eignet sich zur Wiederholung und Vorbereitung.

*) Ich erinnere dabei an Rector Merger's „Lebensbeschreibungen und Denkwürdigkeiten aus der allgem. Weltgeschichte". Leipzig 1839. 18 Bilder.

Digitized by Google

6) F. C. Schloſſer's Weltgeſchichte für das deutſche Volk. Bearbeitet von Dr. G. L. Kriegk. Frankfurt 1844. 45. Bisher 7 Lieferungen, deren je 2 einen Band bilden; à Lieferung $^5/_{12}$ Thlr.

Dies bedeutſame, gediegene Werk, wodurch zwei der Werke eines großen Geſchichtsforſchers („Abriß" und „Weltgeſchichte"), welche urſprünglich für Gelehrte geſchrieben ſind, in umgearbeiteter Form dem großen, gebildeten Publicum, welches keine gelehrten Studien machen kann, zugänglich gemacht werden, iſt eine der neueſten, beachtenswertheſten Erſcheinungen. Nicht blos die Umfänglichkeit, welche das Ganze erhalten wird (die erſten 7 Lieferungen reichen nur bis zum Kaiſer Nero), und der dadurch mögliche Reichthum geſchichtlicher Erörterungen, ſondern die eigenthümliche Weiſe der Behandlung, die eingehende, den wahren Kern der Verhältniſſe enthüllende Darſtellung, bei der auf den Schmuck und Reiz unverbürgter Nachrichten — von denen auch die übrigens ſo treffliche K. F. Becker'ſche Weltgeſchichte in der alten Geſchichte ein gut Theil mit enthält, als abſichtliche Würze für die Jugend — verzichtet, ja dieſer gefliſſentlich abgeſtreift wird, um der Wirkung der wahren Verhältniſſe Platz zu machen, und ferner die nirgend ſtillſtehende, ſondern wie das Leben ſelbſt ſich immer fortbewegende Betrachtung zeichnen neben andern Vorzügen großer Sorgfalt und Genauigkeit dies Werk aus. Es iſt für jeden Gebildeten eine genußreiche Lecture und enthält für Lehrer noch ſehr viel Stoff zum Weiterſtudiren, da neue Geſichtspunkte genommen und zahlreiche neue und neueſte Forſchungen auf dem Gebiete der alten Welt in ihren weſentlichſten Reſultaten hier mitbenutzt ſind. — Die äußere Sachfolge enthält nicht viel Abweichendes, aber namentlich auf dem Gebiete der griechiſchen und ältern römiſchen Geſchichte ſind gar manche überraſchende neue Aufſchlüſſe. Die Abtheilung des Stoffs iſt nicht nach herkömmlichen Perioden, ſondern nach in der Sache liegenden Abſchnitten gemacht. Dem geiſtigen Leben der Völker, namentlich der Griechen (ſ. Bd. II. Abſchn. VIII. S. 160—311) iſt eine ſehr ins Einzelne gehende Aufmerkſamkeit geſchenkt. Dadurch erhält dies Werk ſeinen unbeſtrittenen Rang unter den beſten, welche in fortlaufender, pragmatiſcher Darſtellung die Geſchichte für gebildete Lehrer behandeln, und zeichnet ſich ſehr merklich vor der für einen gleichen Kreis geſchriebenen Weltgeſchichte von Prof. Pölitz aus.

7) Lehrbuch der Univerſalgeſchichte, mit vorangehender Methodik und fortlaufenden Winken für die Behandlung des Gegenſtandes in Bürgerſchulen, Schullehrerſeminarien und Gymnaſien. Von Fr. Georgi. Mit Vorwort vom Prof. Dr. H. Leo. Halle 1844. I. Bd. Alte Geſchichte. (Das Ganze wird ſpäter etwa 3 Thlr. koſten.)

Der ehemalige Conrector in Langenſalza, jetzige Seminarlehrer in Meurs, Fr. Georgi, verſucht durch dies Buch, wovon wol erſt nach längerer Zeit die Fortſetzung erwartet werden dürfte, das claſſiſche „Lehrbuch der Univerſalgeſchichte" von Prof. Dr. H. Leo zu populariſiren, um es auch für Volksſchulen auszubeuten.

Digitized by Google

Das ist sehr dankenswerth, zumal da Leo's Werk in Form und Weise etwas stark von herkömmlicher Art abweicht, sogar die Orthographie darin gewöhnliche Leser stört, und wegen sehr genau eingehender Darstellung Diejenigen, welche nicht die Sache studiren wollen, eher abschreckt als anzieht. Man findet sich, wenn man nach andern Werken Geschichte gelernt hat, in Leo's Werken schwer zurecht, und umgekehrt, obwol jede Seite verräth, daß man es mit Resultaten gründlicher Forschungen zu thun hat. Lehrern, welche Leo's Werke nicht selbst beschaffen und lesen mögen, will obiges Buch aushelfen; es will den Stoff für 10—12jährige Schüler zugerichtet enthalten. Das nun, glaube ich, ist eine nicht ganz gelöste Aufgabe, indem zwar vieles Gelehrte und Weitschichtige weggeräumt ist, aber noch gar viel in Stoff und Styl belassen ist, was für solches Alter zu sublim erscheint. Ich glaube, gerade Leo's Werke sind am schwierigsten populair zu arbeiten; und wie ehrenwerth auch Georgi als praktischer Lehrer ist, daß Alles sich bei seinen Schülern in Langensalza so, wie es hier steht, gestaltet haben werde, daß Alles verständlich und den Kindern auch nützlich gewesen wäre, kann ich nicht ohne Zweifel annehmen. — Das Buch gibt nach jedem Abschnitt einen „Stufengang" an und vertheilt den Stoff gleich auf Lehrstunden. Diese Winke apart zusammengefaßt, geben einen gedrängten Leitfaden, dessen Brauchbarkeit bei recht fähigen Kindern, die ein gutes Stück über die Anfänge hinaus sind, nicht in Abrede zu stellen sind, zumal die örtliche Grundlage stets im Auge behalten ist. Die „Vorbemerkungen über den Unterricht in der Geschichte" geben einige gute, wenn auch nicht neue Winke; aber besondere Anerkennung verdient der christliche Hauch, der wie durch Leo's Werk, so durch dieses geht; dadurch wird es Lehrern, in deren Hände es gewünscht wird, viel nützen.

8) Lehrbuch der Weltgeschichte. Für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Von Prof. **Th. B. Welter.** (1. Th. 7te, 2. 3. Th. 6te Ausg.) Münster 1844. 45. $1\frac{2}{3}$ Thlr.

Dies starke und doch sehr wohlfeile Werk enthält in einer sehr ansprechenden, auf Schüler mittlern Alters berechneten Darstellung ein nicht übergroßes Maß geschichtlichen Stoffs, für das Schulbedürfniß recht angemessen zerlegt und genugsam ausgebreitet, um Interesse zu wecken und Klarheit in das Verständniß des Wichtigen zu bringen. Es läßt sich mit viel Vortheil zur Vorbereitung der Schüler anwenden, sodaß diese in verwandter Art, als es im Werke geschieht, die Begebenheiten frei zu erzählen im Stande sind. Die Berechnung für diesen Zweck hat hier und da eine weitere Ausführung bedingt als sonst erforderlich wäre. Obschon der Verf. katholisch ist, was bei der Reformationsgeschichte deutlich zu merken ist, so ist doch die Darstellung objectiv und unparteiisch genug gehalten, um das Buch auch für Schulen anderer Confessionen zu benutzen.

In dem frei bearbeiteten Auszug aus diesem Werke, unter dem

Digitized by Google

Titel „Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen" 3. Aufl. Münster 1842. ⅚ Thlr., hat der Verf. nur die hauptsächlichsten Begebenheiten in lebendigen Bildern dargestellt, sodaß zwar der Faden des Zusammenhangs nicht ganz verkannt werden kann, aber doch weniger hierauf als auf die Ausführung hervorstechender Einzelheiten Gewicht gelegt erscheint.

9) Geschichte der merkwürdigsten Staaten alter und neuer Zeit, ethnographisch dargestellt. Für die reifere Jugend. Von **P. Heuser**. 2 Abtheilungen. Elberfeld 1840. 2½ Thlr.

Für Den, der die Geschichte der einzelnen Culturvölker in ununterbrochenem Zusammenhange verfolgen will, eignet sich dies Buch eines erfahrenen Praktikers um so mehr, als seine frische, anschauliche Darstellung auf classische Geschichtsschreiber gestützt und mit deren eigenen Worten häufig belebend durchwebt, jedes Volk und jeden Staat nach den jedem eigenthümlichen Abschnitten seiner Geschichte vom Anfang bis auf unsere Zeit vorführt. Dabei ist weder die ältere noch die neuere geographische Grundlage außer Acht gelassen, noch die Würze verschmäht, welche einzelne, besonders frappante Situationen und Worte der handelnden Personen, oder welche gute Dichterproben gewähren können. Überall sind die dürren Zeiten rasch abgethan, um Raum für die ergiebigern zu sparen, und auch auf die Völkercultur ist fortgehend Rücksicht genommen, freilich in merklicherer Beschränkung als in der durch die culturgeschichtliche Abtheilung sich vortheilhaft auszeichnenden, schon oben erwähnten „Allgemeinen Geschichte der Völker und ihrer Cultur" von Direct. Dr. Rud. Lorentz. 4 Thle. Elberfeld 1840. 3 Thlr. Das belehrende Vorwort benutzt Heuser zu methodischen Winken, die aller Beachtung werth sind. Die erste Abtheilung umfaßt die asiatischen, die afrikanischen und die romanischen Staaten, die zweite dagegen die germanischen und slawischen. Leider ist das Werk zu theuer für seinen Umfang.

10) Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht. Von **Chr. Oeser**. 3 Theile. 2. Aufl. Leipzig 1844. 2⅓ Thlr.

Dies Werk hat mit einem für gleiche Zwecke berechneten Werke von Fr. Nösselt viel Ähnlichkeit, unterscheidet sich aber vortheilhaft von demselben durch eine minder weichliche, breite Darstellung, durch noch glücklichere Wahl und Bearbeitung der Thatsachen, die mehr ausgeführt werden, und durch Berücksichtigung der socialen Zustände besonders des weiblichen Geschlechts bei den verschiedenen Völkern. Auch hier sind classische Dichterstellen und Übersetzungen eingestreut, und das Buch für obere Mädchenklassen, sowie für häusliche Lecture bei heranreifenden Mädchen recht wohl geeignet, zumal da es nicht an kräftigen männlichen Charakteren fehlt, die lebendig und mit Glück gezeichnet sind. — Dem „Kurzen Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte für Töchterschulen" von demselben

Digitized by Google

Verf. (2. Aufl. Leipzig 1844.) läßt sich nicht ebenso das Wort reden als dem umfänglichern Handbuche.

---

11) Die Weltgeschichte. Für die Hände der Schüler in gehobenen Volksschulen. Ulm 1844. ⅛ Thlr.

Der ungenannte Verf. hat den ersten Cursus des bekannten Volger'schen „Lehrbuchs der Weltgeschichte" (6. Aufl. Hannover 1844), wie man merkt, stark benutzt. Davon aber abgesehen, gewähren diese 4½ Bogen in fließender, zusammenhängender Darstellung eine recht erwünschte Abhülfe der lästigen Dictate und lassen dem Lehrer volle Freiheit, die angedeuteten Momente frei weiter auszuführen. Diese Bogen enthalten mehr als auf den ersten Anblick scheint, und lassen sich auch bequem benutzen, obwol sie nicht gerade zu einem biographischen Cursus geeignet sind. Der Grundton der Darstellung ist gegen die Volger'sche Schrift vortheilhaft verändert. So weit mir von den Erfolgen Kenntniß geworden ist, die das Büchlein in einer guten Volksschule, wo man es eingeführt hat, gewährt, hat es sich probat erwiesen.

12) Leitfaden für den ersten Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte. Für untere Klassen der Gymnasien ꝛc. Von H. Rogge, Gouverneur im Cadettencorps. Berlin 1845. ¼ Thlr.

Dieser Leitfaden enthält auf seinen 84 Seiten kaum mehr als der vorige (Nr. 11), nur ist seine Einrichtung insofern den bekannten Leitfäden von Stüve und Liebler ähnlich, als er in kurze Abschnitte (56 §§) getheilt und somit handgreiflicher gemacht ist. In dem Alterthum ist mehr Rücksicht auf biographische Behandlung des Stoffs genommen als in den andern Zeitaltern; sonst ist eine sehr wesentliche Abweichung in der Sachfolge und in der Stoffwahl von andern bekannten Leitfäden nicht vorhanden. Das Büchlein will nicht abschließen, es will nur vorbereiten und setzt einen später ausfüllenden Unterricht voraus. Übrigens ist es nicht saftlos gearbeitet; es hat Fleisch an den Knochen, obschon überall nur das „Wichtigste", Leichtfaßliche. Seine Brauchbarkeit ist unbezweifelt, doch besondere Auszeichnung hat es weiter nicht. Die Anordnung fällt nur an ein paar Stellen auf; und daß in der nachchristlichen Zeit die Geschichte des deutschen Volks vorzugsweise berücksichtigt ist, liegt in dem natürlichen Bedürfniß unserer Schulen.

13) Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte in vorzugsweise biographischer Behandlung. Von Prof. Dr. J. Beck. 3. Aufl. Karlsruhe 1845. ⅓ Thlr.

Dieser Leitfaden enthält nicht, wie der von Kappe und Bezzenberger, abgeschlossene und voneinander abgetrennte Biographien, welche etwa gar nach der Haupt'schen Weise, abgesehen von aller geschichtlichen Entwickelung, sehr weit auseinanderliegende Charaktere ganz nahe zusammenrückten, sondern es ist ein zusammenhängender

Digitized by Google

Faden durch das Ganze hindurchgesponnen, sodaß im Grunde genommen die sonst an solchen Leitfäden gebräuchliche Art innegehalten ist. Aber dabei ist doch dem biographischen Unterricht vorzugsweise in die Hand gearbeitet, sodaß Schüler, welche das Buch gebrauchen, zu freier Wiedererzählung angehalten werden können. Die Personen sind überall in den Vordergrund gestellt und die einzelnen §§ wieder in mehre numerirte Absätze zerlegt, zur Unterstützung leichterer Übersicht und Behaltbarkeit. Das Buch gibt übrigens 12 bis 14jährigen Schülern vollauf zu thun und eignet sich deshalb, zumal da es auch aus einer tüchtigen, frommen Gesinnung des Verf. stammt, für Oberklassen in städtischen Schulen ganz vortrefflich. Dem Lehrer ist noch genug Spielraum zu freien Erörterungen gelassen. Die zugehörigen 3 synchronistischen Tafeln beschränken sich auf das Wesentlichste.

Von demselben Verf. besitzen wir auch ein für höhere Unterrichtsanstalten verfaßtes „Lehrbuch der allgemeinen Geschichte" in 3 Cursus (1. in 3. Ausgabe 1842: Allgem. Geschichte für untere und mittlere Klassen; 2. 1837: Griechen und Römer; 3. 1839: „Teutsche" und die vorzüglichsten europäischen Staaten. Alle 3 Cursus 1⅞ Thlr. Hannov.), das zu den besten bekannten gehört, wegen sehr passender, gedrungener und doch nicht epitomatischer Form, wegen sorglicher Berücksichtigung der Culturzustände und sehr guter Anleitung zur Begründung eines selbstständigen geschichtlichen Urtheils. Allenthalben ist wirkliche Geschichte, nicht bloße Skelettirung oder gedrängte Überblickung derselben, in generellen Übersichten und Fürstengeschichten. Die Reichhaltigkeit macht stärkere Ansprüche an die Schülerkräfte als in Volksschulen zulässig sind; sie ist auf weiter auszubildenden Unterricht berechnet.*)

14) Die allgemeine Geschichte für Schule und Haus. Von Prof. Dr. **K. W. Böttiger.** 10. sehr verm. Aufl. Erlangen 1845. ⅓ Thlr.

Seit mehr als 20 Jahren findet dies Buch immer wachsende Theilnahme und hat sich deren durch stete Verbesserung und Vermehrung werth gemacht. Jetzt ist es bei unverändertem Preise zum doppelten Umfange angewachsen und enthält 35 Bogen, sodaß es leicht das wohlfeilste der Lehrbücher dieser Art sein dürfte und deshalb gewiß noch ferner in Vieler Hände kommt. Das Buch ist gut, recht gut für seine Zwecke; aber diese liegen über den Kreis gewöhnlicher Volks- und Bürgerschulen schon weit hinaus und

*) Ich erwähne hier nur des zu Anfang des Jahres erschienenen: „Lehrbuchs der brandenb.-preußischen, deutschen und allgemeinen Geschichte" für Bürgerschulen. Vom Rector Judä. Berlin 1845. 5/12 Thlr., worin in 3 Abtheilungen hintereinander diese 3 Geschäftskreise abrißähnlich besprochen sind, sodaß das Buch an die Stelle eines Dictats tritt. Der ausführlichen Erzählung des Lehrers läßt es vollsten Spielraum.

Digitized by Google

gibt Jünglingen vollauf zu thun. Denn seine Darstellung, die pragmatische Entwickelung der Sachen und die ungemeine Häufung auch kurzer Notizen, namentlich in den culturgeschichtlichen Abschnitten, muthet der reifern Kraft schon genug zu. In jetziger Auflage hat besonders die Geschichte der Zeit von 1830 an eine sehr erwünschte merkliche Vermehrung erfahren, doch merkt man es der lebendigen und gewandten Darstellung auf jeder Seite ab, daß sie immer nur gedrängt bleiben will. Auch gebildete Geschichtsfreunde werden nun ein willkommenes, kurzes Hausbuch daran haben. Die sehr gefüllte chronologische Tabelle macht eine recht specielle Überblickung bei Repetitionen möglich. An desselben Verf. „Weltgeschichte in Biographien" hat man hierzu einen vortrefflichen Commentar.

15) Die Weltgeschichte in einem leichtüberschaulichen, in sich zusammenhängenden Grundrisse. Ein Leitfaden in den untern Gymnasien ꝛc. Von Dr. H. Dittmar. 3. Aufl. Karlsruhe 1844. ½ Thlr.

Auch dieser Grundriß ist einer der besten vorhandenen Leitfäden für den geschichtlichen Unterricht in den Oberklassen der Bürgerschulen, theils wegen der recht auf das Schulbedürfniß berechneten äußern Form (Zusammenstellung des Stoffs zu innerlich in sachliche Abschnitte zerlegte Gruppen), theils wegen des leitenden christlichen Grundgedankens bei der Beleuchtung der mancherlei Charaktere und Begebenheiten. Es thut in der Lehrer- und Schülerwelt jetzt immer mehr noth, vom christlichen Standpunkte aus in das Treiben und Leben der Menschen, namentlich auch der Alten, hineinzuschauen, nicht engherzig, aber auch nicht indifferent, und vorzugsweise solche Erscheinungen daraus in den Unterricht zu verpflanzen, welche zum christlichen Leben in entschieden fördernder oder hindernder Beziehung stehen. Dieses Buch leitet dazu an und verdient in immer noch weitern Kreisen bekannt zu werden. Der Verf., ein sehr tüchtiger Mann, ist augenblicklich dabei, in seiner „Geschichte der Welt vor und nach Christo" (soll in 4 Bänden erscheinen, 1. Abtheil. Heidelberg 1845. ⅔ Thlr.) einen Commentar dazu zu bearbeiten, worin er mit der ihm eigenen Umsicht und mit seinem glücklichen Takt den innern organischen Zusammenhang der Weltgeschichte aufzeigt und die Hauptmomente des gesammten menschlichen Bildungslebens vorzüglich in deren Beziehung zur christlichen Offenbarung ins Auge faßt. Nach der bisher erschienenen Probe ist etwas recht Gutes von dem Verf. zu erwarten.

Diese Werke mögen aus diesem Gebiete genügen, theils um sie neu vorzuführen, theils um sie in die Erinnerung zurückzurufen und die Wahl Derer, welche nach derartigen Werken suchen, auf gute zu lenken. Zugleich sollen sie als Probe dafür dienen, in welcher Art und Richtung sich die für Schulzwecke berechneten geschichtlichen Schriften gemehrt und vervollkommnet haben, um die in der voranstehenden

Digitized by Google

Abhandlung niedergelegten Urtheile zu bestätigen. Unter den nicht mit angeführten Werken sind noch viele gute.

---

16) Geschichte des deutschen Volks und des deutschen Landes. Für Schule und Haus und Gebildete. Von Dr. **K. W. Böttiger.** 3te Ausgabe. Stuttgart 1845. 1⅓ Thlr.*)

Auch dies Werk des Professors Böttiger hat sich schon mehr als ein Jahrzehnt der ehrendsten Gunst des gebildeten deutschen Publicums zu erfreuen. Wie des Verf. übrige Geschichtsschriften frisch und anziehend geschrieben, breitet es auf genügendem Raume ein sehr frisches Bild, namentlich der neuern Begebenheiten im deutschen Volksleben aus und gibt am Schlusse jedes Hauptabschnittes — wie das seine Weise ist — ziemlich vollständige Überblicke der jedesmaligen Volkszustände und der allgemeinen Volkscultur. Da der Verf. allenthalben mit selbstständigem, auf ein der Geschichtsforschung gewidmetes Leben fußendem Urtheil auftritt, so hat der Lehrer daran ein lebendiges Bild, wie sich das vom Verf. mit großer Liebe umfaßte deutsche Leben in dessen Seele widerspiegelt. Bei der Benutzung zur Vorbereitung für den Unterricht ist das Buch durch seine Zerlegung in nicht zu umfängliche Abschnitte und durch die Ausführung der wichtigsten Einzelheiten recht leicht so zu gebrauchen, daß der Lehrer daraus den Stoff zu biographischen Darstellungen sammeln kann; doch ist die Art der Behandlung für eine gesteigerte Bildungshöhe berechnet, als wie sie bei kleinern Schülern und bei solchen, für welche man Ton und Weise Kohlrausch's („Deutsche Geschichte für Schule und Haus". 3 Abtheil. 12. Aufl. 1844. 1¾ Thlr.) noch anwenden könnte, vorausgesetzt wird.

17) Gesammtgebiet des geschichtlichen Unterrichts. Erster Cursus: Deutsche Geschichten. Für Bürgerschulen. Von **K. A. Müller.** 2 Bände. Leipzig 1841. 3 Thlr.

Der auf dem Gebiete geschichtsunterrichtlicher Methodik durch seine bereits oben erwähnte gediegene Abhandlung „Über den Geschichtsunterricht auf Schulen" und auf dem weitern Gebiete der archivarischen sächsischen Geschichte wohlbekannte Verf., der jetzt an der Bürgerschule in Leipzig arbeitet, hat aus seinem unmittelbaren Unterricht heraus obige Geschichten hervorgehen lassen. Ein Stenograph ist das Mittel geworden, den Gang und die Weise der ungeschminktesten Wirklichkeit zu fixiren. Man hat also in diesem Buche

---

*) Mehre der bereits angeführten Werke sind in ihren bezüglichen Abschnitten recht füglich auch zum Gebrauch beim besondern Unterrichte in der deutschen Geschichte zu verwenden. Eine Reihe anderer, größerer Werke für deutsche Geschichte, zum Theil aus frühern Jahren bekannt und neuerdings nur fortgesetzt oder neu ausgegeben, wie von Luden, K. A. und W. Menzel, v. Raumer u. A., sollen hier nicht wieder aufgeführt werden.

Digitized by Google

Etwas vor sich, was schon einmal die Probe in der Hand eines anerkannt tüchtigen Praktikers bestanden hat und was theils an der Umfänglichkeit, theils an der Concentrirung des Stoffs in gerundete Geschichten, theils an der sehr anschaulichen Darstellung, die sich doch keineswegs mit oberflächlichen Beziehungen begnügt, treffliche Empfehlungen zur Wiederbenutzung im Unterrichte hat. Dem ersten Cursus folgen noch 5, die allein für Schulverhältnisse passen, wo ein ausgedehntes Klassensystem — wie an der leipziger Bürgerschule — einen mehre Jahre ausführlich fortzusetzenden geschichtlichen Unterricht gestatten. Der 2. Cursus ist für allgemeine Geschichten, der 3. für die Geschichte der Griechen, der 4. für die Geschichte der Römer, der 5. für die Geschichte der Deutschen und der 6. für allgemeine Geschichte bestimmt.

18) Bildnisse der deutschen Könige und Kaiser von Karl dem Großen bis Franz II. Text von **F. Kohlrausch** (Consistorialrath). I. Abtheil. in 8 Heften von Karl dem Großen bis Maximilian I. Hamburg und Gotha 1844; jedes Heft ½ Thlr. Bisher 5 Hefte mit circa 20 Bogen Text.

Das langgefühlte Bedürfniß nach Unterstützung des geschichtlichen Unterrichts durch geeignete Abbildungen geschichtlicher Scenen hat in den letzten 10 Jahren endlich mannichfache Abhülfe gefunden. Für das Gesammtgebiet der allgemeinen Geschichte hatte man schon seit 1832 Dethier's „Porträtsammlung der berühmtesten Männer ꝛc.", und für die biblische Geschichte theils die saubern Bilder von v. Kügelgen („Geschichte des Reichs Gottes" in Bildern; Textandeutungen von Dr. F. A. Krummacher, jetzt vier Hefte. Essen 1831—1845), theils die v. O'Levier'sche Volks-Bilderbibel. Jene Porträts sind jedoch nur Miniaturumrisse, und auch v. Kügelgen lieferte nur Umrisse, obwol in größerm Maßstabe. Die neueste Zeit hat zum Gebrauche beim biblischen Geschichts-Unterrichte noch eine Sammlung von Folioblättern gefügt, welche vom Vorsteher der kaiserswerther Diakonissen- ꝛc. Anstalten, Pastor Fliedner (1845; 2 Thlr.) herausgegeben sind und meist recht befriedigende Lithographien enthalten. Zu gleichem Behufe dient das den Anforderungen der Kunst entsprechende, nach Frescos von Consoni in Rom schön xylographirte Werk: Scripture Prints. Edited by James Hope. (Für das alte Testament sind 5—6 Abtheilungen zu je 6 großen Blättern bestimmt, jede Abtheil. zu 9 Shilling. Bisher erschienen nur 2, die 3. ist schon nächstens zu erwarten.) — Obige vom Prof. Schneider xylographirte Bildnisse kommen nun der deutschen Fürstengeschichte zu Hülfe, und der sehr ansprechende Text des geübten Erzählers deutscher Geschichte macht das Werk doppelt werthvoll, da dem Text genugsam Raum und Ausführlichkeit gegönnt ist und er mehr als bloße Fürstenbiographien bietet.

Digitized by Google

19) Deutsche Geschichten für das deutsche Volk. Für die herangereifte Jugend. Von Dr. **Ed. Burckhardt.** 2. Aufl. Leipzig 1840. ¾ Thlr.

Außer den bekannten Compendien der deutschen Geschichte von Kohlrausch, Nösselt, Liebler gibt es wenige gleich wohlfeile und für den ersten Unterricht auch in niedern Schulen berechnete, welche sehr allgemeine Verbreitung gefunden hätten. Es ist auch leichter, ein größeres Lehr- und Handbuch als so zu sagen ein geschichtliches ABC-Buch zu schreiben. Meistens sind die vorhandenen für die untern Gymnasialklassen berechnet*) und der Lehrer ist entweder an jene ältern Leitfäden verwiesen, oder muß sich durch Auszüge aus einigen der oben bei der allgemeinen Geschichte erwähnten biographischen Werke helfen. Die vorliegenden „deutschen Geschichten" enthalten Lebensbeschreibungen und Schlachtenbilder, lebendig und gut geschrieben und zu anziehenden, ausgeführten Schilderungen bei den erwachsenern Schülern mit Vortheil zu benutzen. Leider fehlen die Helden der neuern Zeit; doch nachdem die Censur minder beengt geworden ist, hat der Verf. Gelegenheit gefunden, in seiner Allgemeinen Geschichte der neuesten Zeit" von 1815—1840 (3. Aufl. in 16 Liefer. à ⅓ Thlr. Leipzig 1844) Versäumtes nachzuholen.

20) Die deutsche Geschichte in ihren wesentlichsten Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhange. Ein Leitfaden für die mittlere Lehrstufe. Vom Director Dr. **Dittmar.** 2. Aufl. Karlsruhe 1843. ¾ Thlr.

Obschon dies Buch nur ein Leitfaden zunächst für Schüler ist, so kann er's doch auch für einen weiterstrebenden und eindringenden Lehrer werden, da es mit Rücksicht auf die neuesten Forschungen verfaßt und in der äußern Form eins der zweckmäßigsten ist, welches wir haben. Mit diesem Buche ist ein Fortschritt geschehen, indem es nicht blos die äußerlichen Data des politischen Lebens ergreift, sondern auf die kirchlichen und allgemeinen Culturentwickelungen achtet und mit einer würdigen, deutschen und christlichen Gesinnung die ganze Darstellung durchdringt. Die sorgfältige Auseinanderlegung der innern Zustände jedes Zeitalters und Verfolgung der Fortschritte derselben nach politischer, kirchlicher, wissenschaftlicher, künstlerischer und socialer Seite hin verleiht dem für einen zwei- bis dreifachen Cursus schon durch den Druck geeigneten, sehr gut geschriebenen Buche einen ganz besondern Werth; es ist einer unserer vorzüglichsten Leitfäden.

---

*) Z. B. Dr. K. W. Böttiger's „Deutsche Geschichte". 4. Aufl. Erlangen 1842. ⅓ Thlr., die sehr viel zusammenhängenden Stoff darbietet und sonst ganz trefflich ist. Ebenso Dr. Eder's „Deutsche Geschichte". Darmstadt 1841. ⅓ Thlr., welche den reichen Stoff mehr gliedert als Böttiger, aber nicht dessen Frische hat und in der neuesten Zeit sehr abgekürzt ist.

Digitized by Google

21) Lehrbuch der deutschen Geschichte. Von Fr. Schmitthenner. 2. Aufl. Kassel 1836. 1⅔ Thlr.

Obschon dies Lehrbuch mehr als 10 Jahre alt ist, so ist's doch noch heute für solche Schüler, welche über die Anfänge mit Erfolg hinausgeschritten sind und einen genauern Blick nicht blos in das Leben einzelner Regenten, sondern des ganzen Volks thun, welche nicht blos Kriege und Ländererwerbungen, sondern Entwickelung des gesammten Volkslebens studiren wollen, unbedingt eins der besten. Es behandelt die Geschichte ganz anders als gewöhnliche Leitfäden, es geht der Sache besser auf den Grund und entfaltet ein sehr specielles Gemälde der Zustände des Volks, wie sie aus großartigen Begebenheiten, aus der ganzen Zeit hervorgingen, oder solche schufen und einleiteten. Und doch ist weder der Faden der Zeitfolge unterbrochen, noch die Lebendigkeit der Darstellung bei den Hauptmomenten, welche zu biographischer Behandlung sich eignen, hintangesetzt. Besonders sorgfältig ist der Verf. in der Begründungsgeschichte des deutschen Lebens; die neueste Zeit ist etwas gedrängter dargestellt, was auch von dem sub Nr. 20 erwähnten Dittmar'schen Werke gilt, dem es als gute Quelle gedient hat.

---

22) Die vaterländische Geschichte der Preußen. Ein Leitfaden. Von C. W. Sägert, Director. Berlin 1843. 1⅙ Thlr.*)

Die Zahl der Bearbeitungen unserer vaterländischen Geschichte in dem mittlern Umfange von 30—50 Bogen ist nicht groß; der beschränkten Compendien sind mehr. Man wünscht noch ein recht treffend bearbeitetes, ausführlicheres, populaires, aber doch genau in die geschichtlichen Verhältnisse und in die Volkszustände eingehendes Werk, das weder verkehrterweise die bloße brandenburgische Geschichte für die vaterländische der Preußen ausgibt, noch forcirt auf Patriotismus hin raisonnirt und moralisirt. Die bekannten aus-

---

*) Die Schriften von Vormbaum, Atzerodt, Stein u. A., sowie eine Menge kleiner, meist dürrer und dürrster Übersichten will ich nicht einmal besprechen. Es laufen deren viele im Gebrauch um und man hilft sich damit, so gut man kann. Für Real- und Bürgerschulen ist einer der zweckmäßigsten Leitfäden: Oberheim's „Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staats". (Landsberg 1842. ¼ Thlr.) wegen der Angabe gleichzeitiger Ereignisse aus der deutschen und allgemeinen Geschichte; — dagegen für Volksschulen: der geschichtliche Theil in Uvermann und Voßnacke's „Abriß der Geographie und Geschichte des preußischen Staats". 2. Aufl. Leipzig 1845. ⅙ Thlr; und für beschränktere Verhältnisse der geschichtliche Theil in der „Kleinen Vaterlandskunde und Geschichte des preuß. Staats für Elementarschulen". Elberfeld 1841. ⅙ Thlr. Für Landschulen auf der untergeordnetsten Stufe ist für 2½ Sgr. von Wagner auf 48 Seiten in 36 Erzählungen „die brandenburg.-preuß. Geschichte" sehr kurz und ganz faßlich erzählt (Landsberg 1845); aber es ist wirklich herzlich wenig darin.

Digitized by Google

gezeichneten, zum Theil bändereichen Werke von Voigt, Stengel, Helwing ꝛc. abgerechnet, kenne ich keins, das dem Bedürfniß der Volks- und Bürgerschullehrer recht vollkommen entspräche. Auch obiges Werk ist deren keines. Die sehr ungleiche Bearbeitung hat das minder Fruchtbare seltsamerweise ausführlicher behandelt, das Nächstliegende aber kürzer abgefertigt und den Lehrer wieder an andere Bücher verwiesen, und überdies hat es durch eine etwas fremdartige Eintheilung des Stoffs dessen Überblick ohne Noth erschwert. — Dennoch soll dem Buche für sich weder Fleiß noch Brauchbarkeit abgesprochen werden; auch die Darstellung, die mancher Orten minder plan ist, ist an andern doch anschaulich und lebendig. Aber was wir suchen müssen, finden wir daran nicht.

---

23) Geschichte des brandenburgisch-preußischen Volks. Nach neuern Anforderungen für Schulen. Von **W. Dyckerhoff**. Emmerich 1843. ¼ Thlr.

Der Verf. orientirt die Schüler erst ein wenig in dem Lande und den geschichtlichen Verhältnissen unserer Zeit und geht dann im kurzen Überblick durch die ältere und mittlere Zeit, wird bei der Kampfeszeit 1806—1815 etwas ausführlicher und drängt die Zeit von 1815—1840 kurz zusammen. Dann aber fügt er noch einige ausführlichere Schlachtenbilder und biographische Züge (Königin Luise) hinzu und gibt zum Schluß Preußengedichte und Preußenlieder. — Diese Weise ist nicht übel; aber dem Buche wünscht man doch mehr Gediegenheit und namentlich ein richtigeres Verhältniß der Hauptsachen zum Beiwerk.

24) Merkwürdige Begebenheiten aus der schlesischen und brandenburgisch-preußischen Geschichte. Für Volksschulen. Vom Seminarlehrer **K. A. Löschke**. 2. Aufl. Breslau 1843. ⅓ Thlr.

Das ist ein Buch für Kinder, wie es sein muß, wenn sie nämlich so weit gediehen sind, ein faßliches Buch zu lesen. Die Sprache ist einfach und unverwässert, aber anregend, überall verständlich, das Gemüth befruchtend und frisch; die Sache lebendig, ohne gelehrten Ballast, gerundet, ganz; nicht blos Krieg und Fürstenhändel, sondern Volksleben nach seinen mehrfachen Beziehungen. An geeigneter Stelle wird nach den ersten 4 Perioden der schlesischen Geschichte die Urgeschichte der Mark Brandenburg und des Herzogthums Preußen nachgebracht und dann mit der Geschichte des ganzen Staats fortgefahren. Wie dies in wohl ineinandergreifenden Erzählungen bearbeitete Buch für Schlesien, so sollte für jede Provinz des preußischen Staates, so weit deren selbstständige Geschichte vor Vereinigung mit dem ganzen Staate reicht, ein ähnliches Schulbuch in Löschke's vorhanden sein. Weil es aber daran fehlt, so erzählt man am Rhein und in Westfalen und in Sachsen u. s. w. brandenburgisch-preußische Geschichte!

Digitized by Google

Von demselben Verf. haben wir ganz jüngst auch „Erzählungen aus der Geschichte alter und neuer Zeit mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der christl. Kirche“ (Breslau 1846. 12½ Sgr.) erhalten, 26 Lebensbilder, wovon 6 der vordeutschen Zeit, die übrigen, mit geringer Ausnahme, der deutschen Geschichte angehören. Alle sind sehr einfach und schmucklos, aber dennoch anziehend und so recht ihrem Zweck entsprechend gehalten. Die Abschnitte, welche den kirchlichen Zuständen gewidmet sind, müssen besonders gelungen genannt werden, so Abschnitt 8. 18. 19. 21. 22. Man muß dem Buche eine sehr weite Verbreitung wünschen, da es derselben werth ist.

---

25) Geschichte der christlichen Kirche. (Von Pastor **Westermeier.**) Herausgegeben vom christl. Verein im nördlichen Deutschland. I—III. IV. 1. Abthl. bis Luther's Tod. Halle 1837—1845. 1¼ Thlr.*)

Wegen der Popularität und christlichen Entschiedenheit und wegen des recht genauen Eingehens in die dem Volksverständniß und dem Volksgemüth am nächsten liegenden Seiten der christlichen Kirchengeschichte verdient das Buch volle Anerkennung. Es wird bereits mit Erfolg von vielen Lehrern gebraucht, da es viele Einzelbilder mit Lebendigkeit vorführt, immer die allgemeinen kirchlichen Zustände daneben entfaltet und auch Blicke in die Schriften der berühmtesten Kirchenlehrer thun läßt. Zugleich ist es ungemein billig bei solchem Umfange. Jedem Lehrer ist es sicher eine auch für den Unterricht sehr willkommene Hülfe.

26) Kurze Geschichte der christl. Kirche für alle Stände. Von **H. Thiele** (Prediger in Rom). Zürich 1840. 1⅔ Thlr.

Ohne sehr speciell oder gelehrt in die einzelnen Begebenheiten und Erscheinungen einzudringen, ist doch dies Werk so anziehend und zweckmäßig für jeden gebildeten Laien geschrieben, daß es auch dem Lehrer recht nützlich werden kann. Der kirchengeschichtliche Stoff ist ohne Vermengung mit politischer Geschichte und so bearbeitet, daß nicht sowol bestimmte, nach Jahren abgegrenzte Zeiträume, als nur Gruppen zusammengehöriger Entwickelungen hervortreten. Die Überschriften der Abschnitte deuten gleich den Inhalt derselben volksfaßlich an. Dem Vernehmen nach steht eine noch verbesserte 2. Ausgabe nahe bevor.

---

*) Die größern Werke, theils für Studirende, theils für Laien, auch die gelehrtern „Handbücher“ der christl. Kirchengeschichte, z. B. von Neander, Milner, Haase, Gieseler, Guericke ꝛc. will ich nicht wieder besprechen, ebenso nicht die für die Schulen nutzbaren Schriften von Zahn, Rauschenbusch, Barth, Leipoldt ꝛc., da sie wol als genugsam bekannt anzusehen sind. Von der in manchen Beziehungen recht nützlichen „Geschichte der christlichen Kirche“ von Judae ist der Preis auf 1⅓ Thlr. herabgesetzt, um ihm noch mehr Eingang, dessen es nicht unwerth ist, zu verschaffen.

Digitized by Google

27) Die Kirche und ihre Zeugen, oder die Kirchengeschichte in Biographien. Von Fr. Böhringer. I. Band. 1—3. Abthl. bis auf Augustin. Zürich 1842—1845. 5⅔ Thlr.

Man sieht es gleich der äußern Anlage des Buches an, daß es auf einen bedeutenden äußern Umfang berechnet ist; denn diese 3 Abtheilungen enthalten erst circa 20 Biographien, unter denen die des Kirchenvaters Augustin in der 3. Abtheilung am ausführlichsten behandelt ist, denn sie umfaßt fast 700 Seiten. Ohne Frage muß man ein solches Buch eine sehr dankenswerthe Erscheinung nennen, wenngleich es nur für bemittelte Freunde der Kirchengeschichte zugänglich ist. Denn unsere jetzige Zeit nimmt ein so hohes Interesse für das kirchliche Leben in Anspruch, daß die Rückfrage nach der Entwickelung der kirchlichen Zustände ebenso natürlich als das Verweilen bei den bedeutsamsten Trägern des kirchlichen Lebens, zumal der ersten Jahrhunderte, wichtig ist zur Gewinnung des richtigen Blicks für solche Entwickelungen und zur Begründung eines richtigen Urtheils darüber. Dazu kann obige Sammlung von Biographien viel beitragen. Mehr als die blos äußern Lebenszustände hat der Verf. das kirchliche Wirken und die Schriften der behandelten Männer im Auge behalten und indem er viele und ausgedehnte Stellen aus den wichtigsten Werken derselben aufgenommen hat, setzt er die Leser in den Stand, einen Einblick in den Reichthum des Geistes und Glaubens ihrer Autoren zu thun. Allerdings ist unter der Fülle der Auszüge hie und da das Lebensbild des Mannes in seiner Eigenthümlichkeit minder deutlich wiederzufinden und die Übertragung der ältern Verhältnisse auf den Maßstab und die Denkform unserer Zeit hier und da etwas befremdend; aber doch ist das Ganze in hohem Grade anziehend und lehrreich, sodaß man wünschte, es wäre durch Beschränkung der Auszüge — wo es ohne Schaden ging — ein Mittel größerer Wohlfeilheit erkannt worden.

---

28) Kleine Kirchengeschichte. Von E. W. Krummacher. Essen 1843. 2½ Sgr.

Während der „Abriß der Kirchengeschichte" vom Prof. Dr. Guericke (Halle 1842. ⅚ Thlr.) nur für Studirende, und der geschichtliche Theil in dem Lehrbuche vom Rector Beuder „Lehre und Geschichte der christl. Kirche" (Leipzig 1841. ½ Thlr.) nur für die höhern Gymnasialklassen, Judae's „Umriß der christl. Kirchengeschichte" (Berlin 1837. ¼ Thlr.) aber für höhere Bürgerschulen berechnet ist, ist obiges kleines Büchlein für Volksschulen bestimmt. Es ist nicht, wie die bekannten stoffverwandten Werkchen von Leipoldt und Barth, in zusammenhängender Form, oder, wie die von Zahn und Rauschenbusch, biographisch, sondern katechetisch eingerichtet und, wie der Raum von 32 Seiten nur verstattet, auf das Wesentlichste beschränkt. Aber es ist Alles so

Digitized by Google

aus den Hauptsachen klar und bestimmt herausgegriffen und hier und da durch Anmerkungen erläutert, oder durch Anwendungen auf unsere Zeit und auf das Kindesgemüth belebt, daß doch schon ein mäßiger Zeitaufwand darangesetzt werden muß, um Alles zu erörtern und einzuprägen. Das Büchlein ist in jedes Kindes Hand zu wünschen.

---

29) Botschaft des Heils für Unmündige. In biblischen Geschichten, Sprüchen, Gedenk- und Liederversen. Von **A. Gossel.** Eisleben 1845. 12 Sgr.

An „biblischen Geschichten" ist kein Mangel; Preuß, Zahn, Rakli, Rauschenbusch u. A. haben die besten Bearbeitungen für die Schule geliefert. Aber für die kleinsten Kinder ist obiges Büchlein wahrhaft lieblich. In ganz einfacher, aber doch stets bibeltreuer Sprache und recht kurzen Sätzchen, die lückenlos zusammenhängen, sind 54 alttestamentliche und 66 neutestamentliche Geschichten (außerdem noch Nero, Paulus' und Petrus' Tod und die Zerstörung Jerusalems) bearbeitet, ungemein ansprechend und kindlich. Zwischenein sind Liederverse gestellt, dann Bibelsprüche ausgedruckt und in Anmerkungen hier und da noch ein Verschen beigefügt. Manche sind wegen der besondern Sinnigkeit und Tiefe etwas schwer und geben Größern zu thun, aber die meisten sind recht kindlich und gut gewählt. Kindern von 5—6 Jahren kann man die bibl. Geschichten so erzählen, und wollen Lehrer noch dazu Anleitung, so kann ihnen das Bormann'sche „Handbuch zur Erklärung und unterrichtlichen Behandlung der wichtigsten biblischen Erzählungen" (Berlin 1841. 1¼ Thlr.), oder Kalcher's „Behandlung der biblischen Geschichte in christlichen Volksschulen" (Berlin 1844. ⅓ Thlr.), oder für höhere Schulzwecke an gelehrten Schulen Hofrath Kurtz's „Lehrbuch der heiligen Geschichte". (2. Aufl. Königsberg 1845. ⅘ Thlr.) sehr angelegentlich empfohlen werden.

30) Handbüchlein der Missionsgeschichte und Missionsgeographie. Vom Calwer Verlagsverein. Calw 1844 8 Sgr., — und Historische Tabellen über die Missionsthätigkeit der evangelischen Kirche; vom Candidat **A. Rische.** Gütersloh 1845. ¼ Thlr. 2 Bogen.

Dieser beiden Hülfsmittel erwähne ich hier zum Schluß, da längst die Aufmerksamkeit der evangelischen Kirche auf die Missionen wieder gelenkt und die Frage nach ihren ältern und neuern Resultaten erwacht ist. Was in vielen Missionsblättern und Berichten und einzelnen zur Weckung des Missionssinnes bestimmten Broschüren zerstreut gefunden wird, das kann man hier in der Zusammenfassung und im Überblick haben. Das „Handbüchlein" ist äußerst billig, es enthält 20 Bogen und umfaßt die Missionsthätigkeit auf der ganzen Erde. Jetzt hat der Lehrer Veranlassung und Gelegenheit genug, von der Missionssache Kenntniß zu nehmen; er hat die Pflicht,

Digitized by Google

ſie ſeinen Kindern nicht vorzuenthalten. Hier iſt Gelegenheit gegeben, zu erfahren, was geworden und noch nicht geworden, welche Erfolge erſtritten und welche Arbeiten noch übrig ſind. Die „Tabellen" ſind ſehr genau und reichhaltig.

Zweite Abtheilung.

Der geographiſche Unterricht.

Erſtes Kapitel.

Die ältern Beſtrebungen im geographiſchen Unterricht.

Es iſt im Weſen der Geographie begründet, daß ſie den Blick auf räumliche Verhältniſſe, auf zunächſt ſinnlich Anſchaubares richtet. Sie rückt den Boden, worauf nicht blos die Entwickelungen des menſchlichen, des Völkerlebens ſich zutragen, ſondern auch die mannichfaltigſten Erſcheinungen der Natur ſich abwickeln, nahe unter die Augen und bringt daran ſo viele mit Händen zu ergreifende, ſelbſt Kindern ſich unabweisbar aufzwingende Verhältniſſe zur Betrachtung, daß es kein Wunder geweſen wäre, wenn man auch in der Schule ſchon ziemlich früh geographiſchen Unterricht ertheilt fände. Es iſt zu natürlich, ſeine Aufmerkſamkeit auf die nächſten ſinnlichen Dinge, von denen man auf dem freien Erdboden umgeben iſt, zu richten und über die einfache Kenntniß von Pflanzen und Thieren hinaus zu der Frage nach der äußerlichen Baſis ihres und des menſchlichen Lebens zu kommen. Es iſt zu natürlich, Berg und Thal, Fluß und See, Feldmark und Ortsbezirk u. dgl. zu Anhaltepunkten für weiter zu ſpinnende Gedanken und Betrachtungen zu machen, als daß die Erkenntniß hätte ſo fern liegen ſollen, daß die ſchulmäßige Unterweiſung darauf Rückſicht nehmen könne und müſſe. Aber es gab an noch wichtigern Unterrichtsgegenſtänden ſo vollauf zu thun, daß die Volksſchulen ziemlich allgemein noch zu Anfange des 18. Jahrhunderts alles geographiſchen Unterrichts entbehrten. Nur in wenigen, begünſtigten Ausnahmefällen geſtaltete es ſich ſo, daß, wie unvollkommen man ſich auch die Sache dachte und wie wenig man ſich der heute bereiten Gründe für Aufnahme des geographiſchen Unterrichtsſtoffes klar bewußt geweſen ſein mag, wenigſtens einiger Unterricht in der Geographie nicht gänzlich von der Hand gewieſen wurde. Mag man das momentane Zeitbedürfniß als erſten Grund

Digitized by Google

dafür feſtgehalten haben und weniger Gewicht auf die bildende Kraft dieſes Unterrichts gelegt haben, der Umſtand kam gleich von vornherein fördernd entgegen, daß allerdings die Beachtung geographiſcher Verhältniſſe für Kinder ungleich leichter iſt als die der geſchichtlichen. Während zu den letztern ſchon irgend ein Maß von Abſtraction, ein innerer Sinn zur Erkennung des geheimnißvollen, nicht mit Händen greifbaren Lebens gehört, braucht zu den erſtern nur ein geſundes leibliches Auge mitgebracht zu werden; und während es bei jenen Mühe macht, unterſtützende Veranſchaulichungen zu gewinnen, ſind deren bei dieſen die Hülle und Fülle, daß man dort Kampf mit dem Mangel, hier mit dem Überfluſſe bekommt. Dadurch nöthigt ſich die Geographie gewiſſermaßen von ſelbſt als der elementare Theil weltkundlichen Wiſſens neben der Kenntniß von den Dingen in der Natur auf. Deſſenungeachtet muß es zugegeben werden, daß man, wie man von den ſogenannten „natürlichen Dingen“ allen, wenn es früher in den Schulen überhaupt darauf zu ſprechen kam, ſo auch von der Geographie ſelten mehr als nur ſo beiläufig ein Wörtlein fallen ließ, und es mag ſelbſt das zu Anfange des vorigen Jahrhunderts noch dem Lehrer ſelbſt zu ſtolzer Freude über ſein ſeltenes Maß von Gelehrſamkeit gereicht haben. Ein ſelbſtſtändig abgeſchloſſener, geographiſcher Unterricht fehlte damals gänzlich.

Wie nahe auch der ganze Reichthum des geographiſchen Materials in ſeinen erſten und nächſten Kreiſen lag, das ordnende Auge fehlte noch und der Sinn, der aus den gegebenen Verhältniſſen Das herauserkennen und unterrichtlich geſtalten konnte und mochte, was etwa geeignet geweſen wäre, mit Nutzen in der Schule verwendet zu werden. Dazu kam noch als beſonderes Hinderniß, daß die Geographie wegen der anſcheinenden Leichtigkeit ihrer Erlernung entweder von vielen Gelehrten nicht ſonderlich reſpectirt, und wenn ſie ja beachtet wurde, daß ſie in einer äußerlich ſchon dem wiſſenſchaftlichen Zuſchnitt entlehnten, todten Form in Lehrbuch und Unterricht übertragen wurde. In dieſem Umſtande hat es denn auch ſeinen Grund, daß in den frühern Zeiten nicht ſowol die nächſten, augenfälligſten Verhältniſſe, ſondern daß vielmehr die allgemeinſten, vielfach erſt durch mathematiſche Betrachtung und Abſtraction zu gewinnenden, feſtgehalten wurden, und das Wandelbare in der Geographie geringe Berückſichtigung erfuhr. Während nun die Volksſchulen Deſſen gänzlich oder faſt gänzlich entbehrten, was den Namen eines geographiſchen Unterrichts anſprechen könnte, befaßte man ſich in den Gymnaſien wenigſtens ſchon vom Ende des 17. Jahrhunderts an damit, wenngleich ſo wenig allgemein verbreitet, daß noch um die Mitte des vorigen Jahrhunderts in nicht wenigen Gymnaſien die Geographie ganz fehlte und es Lehrer und angeſehene Leute genug gab, die nichts von der Geographie verſtanden.

Es iſt aber dem geographiſchen Unterrichte von jeher nicht blos

Digitized by Google

das natürliche Interesse gut zu statten gekommen, welches jeder Unbefangene an seinen nächsten räumlichen Umgebungen nimmt, sondern auch das, welches allmälig Gelehrte und Ungelehrte an den Resultaten der mit großem Eifer im 17. Jahrhundert fortgesetzten Entdeckungsreisen nahmen, und das, welches die steten Kriegsläufe, von denen alle Welt wissen und mitsprechen wollte, wach erhielten und fortgehend anfrischten. Man mußte sich auf irgend eine Art mit dem geographischen Nothbedarf zu setzen suchen, und es ist interessant zu bemerken, in welcher Art durch geographische Hülfsmittel und durch Lehrbücher seit Anfang des vorigen Jahrhunderts der Sinn für Geographie genährt wurde. Theils hat man sich mit möglichster Kürze genug zu thun gesucht und katechismenartig oder tabellarisch Das, was für das Wesentlichste erachtet wurde, zusammengefaßt; theils begann man mit ziemlich breitgedehnten Grundlagen, die zu mehrbändigen Handbüchern anwuchsen; theils verknüpfte man gewisse Theile des gesammten geographischen Unterrichts gleich mit den physikalischen Wissenschaften. Es liegen mir eine Reihe älterer geographischer Schriften vor, welche zu den bahnbrechenden gehörten und ebensowol schon durch ihr Alter als durch ihre Vortragsweise und durch die Beziehungen beachtenswerth sind, worin ihre Behandlungsweise der Geographie zu den um die Mitte des vorigen Jahrhunderts und kurz nach derselben allgemeiner werdenden Bearbeitungsweisen stehen; Schriften, die bis in die Paläste der Fürsten gedrungen und dort zum Unterricht der Prinzen verwendet sind.

Es liegt nicht in der Aufgabe dieser Abhandlung, eine förmliche Geschichte aller Weisen und Versuche des geographischen Unterrichts, wie sie sich in diesen Schriften abprägt, zu geben; aber einige Blicke muß man einmal hineinthun, um die spätere weitere Entwickelung dieses Unterrichts in ihrem Zusammenhange mit dem frühern Stande der Verhältnisse zu würdigen. Für vorliegenden Zweck merke ich blos an, daß z. B. schon in des gelehrten Christian Wolff's „Auszug aus den Anfangsgründen aller mathematischen Wissenschaften", zum bequemern Gebrauche der Anfänger, im Jahre 1713 auch Geographie aufgenommen wurde, indem, nach Art mathematischer Lehrbücher, Lehrsätze und Zusätze, Erklärungen und Aufgaben aus der mathematischen Geographie aufgestellt und durchgeführt wurden. In J. H. Hoffmann's bekanntem „Unterricht von natürlichen Dingen" findet sich später „zum Dienste der Unstudirten und sonderlich der kleinen Schuljugend" sowol ein Kapitel „Von dem Weltgebäude", als ein anderes, „Von unserer Erde insbesondere". In jenem sind die planetarischen, in diesem in aller Kürze die mathematischen und physikalischen Erdverhältnisse dargelegt. Ein ganz verwandter Unterricht, nur mit Zufügung einer kurzen Zusammenfassung der Naturproducte des Erdbodens, findet sich in den um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gedruckten „Ersten Grün-

Digitized by Google

den der Naturlehre" von J. P. Eberhard. Außer in mehren andern faſt gleichzeitigen phyſikaliſchen Lehrbüchern*), enthält mit Übergehung des politiſchen Theils der Geographie, aber mit einer förmlichen, kurzen Naturgeſchichte, auch J. F. Ebert's „Unterweiſung in den philoſophiſchen und mathematiſchen Wiſſenſchaften" für die obern Klaſſen der Schulen und Gymnaſien ähnliche Kapitel. Dagegen ſtellt ſchon in den 30r Jahren des vorigen Jahrhunderts z. B. Geander's „Erde in einem kleinen Raume", oder „Geographiſche **Tabellen** über die vier Haupttheile und vornehmſten Länder der Erde", das damals für angehende Studirende bräuchliche (beſonders phyſikaliſch und politiſch-geographiſche Material kurz zuſammen, und zwar theils in „allgemeinen Tabellen" über die „ganze Welt", theils in „ſonderbaren Tabellen" über die einzelnen Erdtheile. Dabei werden zugleich die Landesproducte und die Einwohner (Geſittung und Religion), ſowie kurze genealogiſche Überſichten mitgegeben. Merklich kürzer findet ſich ferner das geographiſche Wiſſen unter Anderm in dem „Lehrbuch"**) bedacht, welches in Folge des Landſchul-Reglements in den preußiſchen Landen vom Jahre 1763 bearbeitet worden iſt und zum Gebrauch für Landſchulen — nicht wie ſie damals noch waren, ſondern wie ſie reglementsmäßig ſein und werden ſollten — einen kurzen Unterricht aus verſchiedenen Wiſſenſchaften (darunter für Landſchulen auch die Feldmeßkunſt!) in Frage und Antwort enthält. — Dies läßt ſchon ahnen, wie der ſchulmäßige, geographiſche Unterricht angeſehen worden iſt, indem er einerſeits wenigſtens den gelehrten Anſtrich nicht einbüßen, andererſeits das unumgängliche Gedächtnißwerk möglichſt bequem fixiren helfen ſollte. Man kann auch die Kümmerlichkeit dieſes ganzen Unterrichts wiedererkennen, welche in Verbindung mit den beliebten Anfängen mit Allgemeinheiten oder mit der Ferne viel dazu beigetragen haben wird, die dauernde Beſchäftigung mit dieſem Wiſſenszweige Manchem zu verleiden; und man ſieht, daß den Volksſchulen in jenen Zeiten recht blutwenig von der Geographie zu gute gekommen iſt.

Die Gelehrten-Schulen ſind es geweſen, welche früh ſchon auch mit den unterrichtlichen Grundzügen der Geographie bedacht worden ſind, und wie in den andern Lehrgegenſtänden, ſo auch in der Geographie die Grundlagen und Formen gefunden haben***), worauf und wonach ſpäter bequem weiter gebaut iſt. Und wenn

*) Z. B. denen von Erxleben, Vieth, Kries, Snell, Mayer u. a. m.

**) Die Stoffanordnung in dieſem „Lehrbuch" hat inſofern noch Intereſſe, als ſie die Grundzüge der Stoffanordnung in den alten Kinderfreunden, z. B. dem von Wilmſen, enthält, die blos zu Lehrzwecken beſtimmten Stoffe abgerechnet.

***) Allgemein war auch auf den Gymnaſien der Unterricht nicht verbreitet.

Digitized by Google

man den ſchon ſeit 1710 bearbeiteten „Grundriß der Erdbeſchreibung“, umgearbeitet von Mag. Volz, der in den ſechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts neben dem Eſſig'ſchen „Lehrbuch der Welt-Hiſtorie“ beſonders in Süddeutſchland viel gebraucht wurde, genauer kennen lernt, ſo wird man überraſcht, darin neben den Erörterungen über die Erdkugel im Allgemeinen recht ſorgfältige und ſpecielle Ausführungen der politiſchen Geographie nach dem damaligen Status quo des Länderbeſtandes zu finden. Ja, nach Gatterer's, Cellarius', Junker's und Anderer Vorgange hat Volz auch eine Geographie der mittelalterlichen Zeit und des Alterthums zum ſicherern Verſtändniß der Geſchichte dieſer Zeiten mit angehängt, und ſomit iſt man in der That jedem damals nur irgend gefühlten Bedürfniſſe der zum Weiterſtudium ſich vorbereitenden Schüler entgegengekommen.

Die im Voranſtehenden in der Kürze genannten Schriften ſind übrigens keineswegs die einzigen, welche beim Schulunterricht und Privatſtudium benutzt wurden. Man benutzte noch weit und breit die Compendien von Hübner („Geographiſche Fragen“, welche in alle neuern Sprachen überſetzt wurden) und Schatz, ſowie die ausführlichern Werke ebenfalls von Hübner und von Hager (3 Bände). Als das beſte und ausführlichſte damalige Werk iſt das 13 Bände*) umfaſſende Werk des fleißigen Dr. Büſching (ſeit 1752) anzuſehen, worin mit erſtaunlicher Genauigkeit und weiteſter Umfaſſung beim Quellenſtudium alle Erdſtellen, ſo weit ſie bekannt waren, behandelt ſind und worin bei den ſpätern Bänden auch immer die Geſchichte der behandelten Staaten — oft ein ziemlich ſtarker Band von einem Staate — hinzugethan iſt. Dies Werk gibt ſchlagendes Zeugniß für Eifer und Fortſchritt in der Geographie; es machte Epoche und hat vielen andern unmittelbar darauffolgenden größern und kürzern geographiſchen Unterrichtsſchriften zur ergiebigen Quelle gedient.

Als nach Reſewitz's Anſtoß auch den Bürgerſchulen ſeit den ſiebenziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, namentlich in Preußen und Sachſen, mehr Aufmerkſamkeit zugewendet wurde und man anfing, das Heil des Volks nicht ausſchließlich von den lateiniſchen Schulen zu erwarten; — als die Philanthropen den geſammten Unterricht umgeſtalteten, da rückte auch in die Bürgerſchulen neben das ſeitherige Auswendiglernen des Katechismus, neben Leſen, Schreiben und Rechnen, mit Macht die Geographie. Man kann unter Anderm an des deſſauer Seminar-Inſpector C. P. Funke „Allgemeinem Lehrbuche für Bürgerſchulen“ (Berlin 1795) deutlich ſehen, wie die für die Wiſſenſchaft an ſich

*) Büſching ſelbſt hat wenig mehr als Europa — nach Staaten — bearbeiten können, das Übrige haben Sprengel, Hartmann und namentlich Ebeling vollendet.

Digitized by Google

und die Gelehrtenſchulen beſonders erzielte Errungenſchaft auch zum Nutzen und Frommen der Bürgerſchulbildung verwendet werden ſollte. Die zweite Abtheilung des erſten Bandes deſſelben enthält eine gar nicht unzweckmäßige Auswahl des Wichtigen aus dem geſammten geographiſchen Unterrichtsmaterial nach ſeinen drei oder vier verſchiedenen Hauptbereichen, und zwar in einer immerhin compendiariſchen, doch keineswegs dürren Kürze, ſodaß ſich wol ein ordentlicher Unterrichtscurſus danach geſtalten ließ. Funke verband dabei bereits kurze geſchichtliche Andeutungen mit der Länderbeſchreibung.

Zu den fleißigſten Nachfolgern Büſching's gehört Prof. Fabri, deſſen „Elementargeographie" und „Lehrbuch der Geographie für Schulen" ebenſo vielgebrauchte Bücher in der Schüler Händen geweſen ſind wie ſein „Handbuch der neueſten Geographie*) in den Händen der Erwachſenen ſeit den achtziger Jahren. — Auch der große Gatterer und Gaspari gehören mit ihren mancherlei geographiſchen Werken, Compendien und Commentaren den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts an; und zum Theil haben ſich deren verdienſtliche Werke weit hinein in die erſten zwei bis drei Jahrzehnte des jetzigen Jahrhunderts ebenſo in Brauch erhalten wie die Fabri'ſchen. So iſt z. B. das voluminöſe „Lehrbuch der Erdbeſchreibung" von Gaspari noch 1824 in 11r Ausgabe gedruckt, und deſſen „Vollſtändiges Handbuch der neueſten Erdbeſchreibung" mit voranſtehender Geſchichte der Geographie durch Prof. Haſſel und Prediger Cannabich, ſeit 1819 neu edirt, obwol bereits längſt ſich ganz andere Ideen für den geographiſchen Unterricht in Volksſchulen geltend gemacht hatten. Auch das ebenfalls ziemlich voluminöſe „Lehrbuch der Geographie" von Cannabich ſtammt, wenn nicht der Zeit, doch dem Geiſte nach aus jener ältern Schule und hat noch bis in die neueſte Zeit ſo viele Freunde, daß es trotz ſeines bedeutenden Umfangs und der auch minutiöſen Beſtimmungen, die darin als ſehr entbehrlicher Ballaſt zuſammengehäuft ſind, im buchſtäblichen Sinne als Lehrbuch in einem Lyceo am Harz eingeführt war und verbo tenus durchgegangen wurde, ſo weit es die Zeit zulaſſen wollte.

Zu einer ebenſo unentbehrlichen als bedeutſamen Hülfe haben vom Anfang an die Landkarten und Globen gedient. Nürnberg hat die gelehrte und die Schulwelt damit am früheſten verſorgt; bald nachher auch Amſterdam, Leipzig und Weimar. Ich erinnere hier an die großen Sammlungen, welche bereits zu Anfange des vorigen Jahrhunderts von J. Baptiſt Homann in Nürn-

*) In dieſem Werke ſind allenthalben die auf einzelne Länder bezüglichen guten geographiſchen Schriften und Karten mit angegeben; — eine erwünſchte Zugabe für den nach der Geſchichte des neuern geographiſchen Unterrichts fragenden Freund der Erdkunde.

Digitized by Google

berg und nachmals noch lange von ſeinen Erben geliefert und mit allerlei ſchmückenden Vignetten (ein Analogon des jetzt ſo bekannten C. Vogel'ſchen Atlas in Leipzig) ausgeſtattet hatte, — Karten, welche für die Heimatländer wie für die fremden Erdtheile ſo reichlich mit Ortſchaften, Gebirgen und Flüſſen ausgefüllt ſind, daß es faſt ergötzlich iſt, darauf überwiegend mehr verzeichnet zu finden als ſelbſt heute davon bekannt iſt.*). Ferner erinnere ich an die gleichzeitigen Kartenwerke von Lotter, von Janſon und Dankerts in Amſterdam, ſowie an die des Guilielmi Lanſon, christianissimi Galliarum regis geographi, welche in der Specialausführung, alſo auch in den Fehlern, den Homann'ſchen ganz verwandt ſind**). Wie aber haben ſich dieſe Karten im Laufe weniger Jahrzehnte vervollkommnet, wie ſind ſchon die bei Schreiber und ſeinen Erben in Leipzig herausgekommenen anders, und in fortſchreitender Berichtigung und Verbeſſerung die Spehr'ſchen, die Sotzmann'ſchen, die Weiland'ſchen in Weimar u. a. m., bis die neueſte Zeit durch Richtigkeit, Sauberkeit, praktiſche Brauchbarkeit und angemeſſene Billigkeit gleich vortheilhaft hervorragende Karten gewährt hat! —

Die ältern Lehrer der Geographie haben alſo keineswegs einen Mangel an damals zeitentſprechenden Hülfsmitteln zu beklagen gehabt, und wenn das ſicherlich mit aus dem Zeitbewußtſein des preußiſchen Königs Friedrich Wilhelm I. geſchöpfte „Reglement, wie mein älteſter Sohn Friedrich ſeine Studien zu Wuſterhauſen halten ſoll", in Betreff des geographiſchen Unterrichts vorſchreibt: „Duhan ſoll alsdann auch gleich wieder da ſein, Ihm von 2—3 Uhr die Landcharte zu weiſen; dabei ſie Ihm ſollen aller Europäiſchen Reiche Schwächen, Größe, Reichthum und Armuth der Städte expliciren", — ſo darf man ſelbſt in einem ſolchen Worte zwiſchen den Zeilen Mancherlei leſen, was als Fingerzeig für Gang und Art des geographiſchen Unterrichts intereſſant bleibt. Wären die Schulverhältniſſe im Allgemeinen günſtiger geweſen, ſo hätte alſo auch auf befriedigende Weiſe ſelbſt den Volksſchulen ſchon früher mindeſtens ein aliquoter Theil des Wiſſens und Könnens auf dem geographiſchen Gebiete zugewendet werden können. Nachmals hat ſich das Sachverhältniß lange träge hingeſchleppt, ohne daß am Alten viel geändert worden wäre, bis der kräftige Impuls einer neuen Zeit, den freilich

---

*) Es liegt unter vielen andern ältern Karten eine große Karte von Afrika vor mir, auf welcher nicht allein ſelbſt in der Wüſte Sahara, ſondern namentlich im Tiefinnern von Hochafrika Staaten und Städte, Gebirge und Flüſſe äußerſt reichlich vertheilt und die Fontes Nili z. B. unter dem 19.° ſüdl. Breite und 45.° öſtl. Länge verzeichnet ſind!

**) Der Franzoſe Buache bearbeitete bereits 1744 ſeinen phyſiſchen Atlas zur Förderung der natürlichen Erdkunde; ſpäter (1809) iſt der Heuſinger'ſche „Handatlas nach einer auf Naturgrenzen beruhenden Darſtellung" für gleiche Zwecke bearbeitet.

Digitized by Google

die alte Schule etwas befremdet und als eine wiſſenſchaftliche Verirrung anſah, die Geiſter in neue Schwingungen verſetzte, welche eine merkwürdige Reihe von Umgeſtaltungen auch auf dem Gebiete des geographiſchen Unterrichts hervorgebracht haben.

Zweites Kapitel.

Die neuern Umgeſtaltungen des geographiſchen Unterrichts.

Faßt man die ältern geographiſchen Unterrichtsbeſtrebungen kurz zuſammen, ſo ergibt ſich, daß dieſelben faſt ausſchließlich auf Erzielung einiger Kenntniß der allgemeinſten Verhältniſſe des Erdplaneten, ſo weit ſie mathematiſch meßbar und feſtzuſtellen ſind, oder ſich auf die hervortretendſten phyſikaliſchen Außerlichkeiten beziehen, und ferner auf vorzugsweiſe Bekanntſchaft mit den ſogenannten politiſchen Verhältniſſen, den Staaten, ihrer Eintheilung, ihren Ortſchaften u. dgl. gerichtet waren. Damit war der Volksſchule ſelbſtredend wenig genützt, und es erklärt ſich mit aus dieſer früher herrſchenden Richtung in der Behandlung dieſes Unterrichts, daß derſelbe den Volksſchulen ſo lange fremd bleiben konnte. Er erfüllte im Grunde genommen nur den aus den Tagesbedürfniſſen der zu den gebildeten Leuten Gehörenden erwachſenen Wunſch, mit einiger Ortskenntniß ausgerüſtet zu ſein, um den Tagesbegebenheiten einigermaßen folgen zu können. Es war den auch den Volksſchüler bildenden Elementen der Geographie wenig nachgeſpürt. Aber die auf der Hand liegende Mangelhaftigkeit der frühern Verfahrensweiſe machte ſich fühlbar; und in demſelben Maße, als man das Ungenügende einer todten Landkartenbetrachtung, einer mechaniſchen Aufſuchung von Ortſchaften und Fixirung derſelben im Gedächtniß durch ſachfremde Beifügungen erkannte, wurde auch das Bemühen rege, an die Stelle der fruchtloſen Weiſe eine beſſere, erſprießlichere zu ermitteln.

Dies Bemühen reicht zwar bei einzelnen Männern ſchon in die letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts zurück, inſoweit nicht ſowol das Volksſchulintereſſe, ſondern das Intereſſe der Wiſſenſchaft ſelbſt von ihnen gefördert werden ſollte; jedoch etwa mit dem Eintritte unſers Jahrhunderts vervielfachen ſich die Anſtrengungen, auch der Volksſchule den geographiſchen Bildungsſtoff erfolgreich zuzuwenden. Es hatte ſchon Gatterer begonnen, mit Beſeitigung der vorwaltenden Verfolgung der immer wandelnden politiſchen Verhältniſſe im geographiſchen Unterrichte, auf vielſeitigere und gründlichere Beachtung der Naturverhältniſſe der Erde und der beſtändigen, bleibenden Formen auf ihrer Oberfläche zu dringen. Damit wurde ein aus dem Alterthum ſtammender Gedanke wieder erneuert und eine Reihe von Arbeiten eröffnet, welche vornehmlich

Digitized by Google

die Erdräume nach Naturgrenzen gliederten und die einzelnen größern Localitäten nicht anders als in ihrem natürlichen Rahmen auffaßt. Für die Geographie als Wissenschaft ist dies auf mancherlei Art, entweder mit Zugrundlegung der feuchten oder der starren Grenzmarken versucht; jenes minder glücklich, minder consequent und minder dankbar als dieses. Wir können jedoch Das hier, wo wir es mit Volksschulen zu thun haben, nicht umständlicher auseinandersetzen. Für Freunde dieses Gegenstandes, die dies Sachverhältniß im Einzelnen zu verfolgen Neigung haben, verweise ich deshalb auf Zeune's „Erdansichten" (2. Ausgabe. Berlin 1820).

Mit dieser Idee nothwendiger Beachtung der unwandelbaren Erdformen war aber ein belebender Impuls gegeben, der sofort den Volksschulen zu gute kam. Denn in Verbindung mit dem allgemeinen Aufschwunge, den das Volksschulwesen seit Pestalozzi nahm, hat sie dazu gedient, einen sehr bedeutenden und wesentlichen Fortschritt im geographischen Unterrichte einzuleiten, und indem sie vorzugsweise die elementare Auffassung der Plastik des Erdbodens anregte, diesen Unterricht auch für die Volksschule zu gewinnen. Ich kann mich hier der Kürze wegen auf die Auseinandersetzungen zurückbeziehen, welche bereits oben bei der Darlegung der Momente stehen, die eine befriedigendere Stellung des geschichtlichen Unterrichts herbeigeführt haben. Vieles dort Gesagte findet auch hier directe, Anderes sachentsprechend modificirte Anwendung. Das aber muß ich hier noch hinzufügen, daß gerade der geographische Unterricht um so mehr Aufhülfe und begeisterte Pflege erfuhr, als er eben ein reiches Übungsfeld für die Erfassung der Form — dieses einen der drei Pestalozzi'schen Unterrichtselemente — darbot, und als nicht blos gelehrte Theoretiker, sondern ältere und jüngere geniale Praktiker im Schulwesen denselben zum Mittelpunkt ihrer unterrichtlichen Bestrebungen machten. Sehen wir vorläufig davon ab, daß schon 1806 der berühmteste unserer deutschen Geographen, Prof. Karl Ritter in Berlin, durch seine „Sechs Karten von Europa"*) als Bahnbrecher in der neuern Richtung auftrat und durch

*) Sie enthalten:
IV. die Hauptgebirgsketten in Europa, ihren Zusammenhang und ihre Vorgebirge;
V. die Gebirgshöhen in Europa, ihre Vegetationsgrenzen und verschiedenen Luftschichten (verglichen mit denen der heißen Zone);
II. die Verbreitung der wildwachsenden Bäume und Sträucher in Europa;
I. die Verbreitung der Culturgewächse in Europa;
III. die Verbreitung der wilden und zahmen Säugethiere in Europa;
VI. Arealgröße, Volksmenge, Bevölkerung und Verbreitung der Volksstämme in Europa.
In dieser Anordnung ist zugleich die Ordnung für den praktischen Unterricht angedeutet. Die große Naturansicht Ritter's überragt freilich die Schulverhältnisse sehr weit.

Digitized by Google

Rath und Schriftwort zu kräftiger Verfolgung derselben antrieb. Dieser genialste der gelehrten Geographen unserer Zeit hat bald ein noch viel höheres, allgemeineres Ziel der geographischen Wissenschaften verfolgt und die jetzige sublime Ansicht und Ausbildung derselben errungen. Aber es gab noch zahlreiche andere Kräfte, nicht so hervorragend als dieser ausgezeichnete Mann, jedoch unverächtlich in ihren Bemühungen sowol als in deren Erfolgen. Diese machten sich in der nächsten Zeit vorzugsweise die sogenannte reine Geographie zur Aufgabe und verstanden darunter entweder die bloße Terrainbeschreibung der Erdräume, oder verbanden mit derselben höchstens noch die nächsten natürlichen Beziehungen des Terrains zu allen den Elementen, welche das organische Leben auf demselben bedingen. Die aus jener Zeit stammenden Lehrbücher der Erdbeschreibung tragen sehr allgemein ein diesen neuern Ansichten entsprechendes Gepräge und lassen es erkennen, daß man die Gliederung der Erdräume nach den von den Höhenzügen natürlich dargebotenen Abtheilungen, worin man wieder nach natürlich zusammengelegenen Landschaften, oder nach Fluß- und Meeresbecken unterschied, für wichtiger und lehrreicher hielt als nach den hergebrachten Staatengrenzen. Es ist wahr, die neuere Ansicht, welche dem Zufälligen ausweichen wollte, ist hier und da zu neuen Willkürlichkeiten in Zusammenstellungen und Namengebungen ausgeartet und hat in einzelnen Fällen eine doppelte Nomenclatur zu lernen begehrt; sie hat ferner zu manchen Einseitigkeiten verführt, indem sie die rein geographischen Übungen so stark betonte, daß für die politische Geographie kaum ein Minimum der Berücksichtigung übrig blieb. Aber es ließ sich erwarten, daß in diesem Punkte das Richtige sich um so schneller wieder durcharbeiten würde, je reichlicher und genauer die längst aufgespeicherten Materialien dazu waren. Das hat denn auch nachmals wirklich nicht gefehlt.

Noch auf einen Umstand müssen wir hier aufmerksam sein. Die bloße dürre Einlernung von allgemeinen Raumsverhältnissen und Namen von Örtern mit ihren Sehens- und Merkwürdigkeiten nach älterer Weise hatte keine zwingende Veranlassung eingeschlossen, Vorbereitungen zu diesen Auffassungen zu geben. Die Karte wies das Nöthige nach, und es genügte, die Grenzen oder den Punkt, wovon gerade die Rede war, mit dem suchenden Finger zu ermitteln. Die Karten selbst begünstigten zum Theil wenig mehr. Fortan genügte das nicht mehr. Die neuen Karten, welche die Terrainzeichnung mit besonderer Sorgfalt behandelten und bald so bald anders das Relief zu repräsentiren suchten, gaben mehr zu lesen; man mußte die Karten förmlich lesen — und zu diesem Behufe selbst welche machen — lernen, um aus ihnen mit Leichtigkeit das gegebene Naturbild zu erkennen und dessen Zusammensetzung durch die verschiedentlichsten geographischen Elemente zu verfolgen. Das führte zurück zur Anbahnung einer sichern Auffassung dieser Elemente, und darin lag der Anlaß zur Öffnung der Augen über die nächste Umge-

Digitized by Google

bung, in der sich der größte Theil derselben beisammen zu finden pflegt, sodaß es nur auf eine verständige Erschließung des kindlichen Blickes dafür und auf eine zweckmäßige Ordnung dabei ankommt. Was das Auge dann erschaute, was der Sinn faßte und die Phantasie nachbildete, das führte alsbald die Hand in mehr oder weniger skizzenhaften Darstellungen auf dem Papier, oder gar plastisch in Thon oder Wachs aus. So gewann man die neue, naturgemäßeste Grundlage für den geographischen Unterricht und den allein richtigen Anfang desselben für Kinder. Zugleich wurde man zu dem richtigen methodischen Grundsatz für den praktischen Unterricht geleitet, daß man den Unterrichtsstoff nicht ferner, wie bei der alten Behandlung der Staaten, nach irgend einer Zerstückelung (etwa durch Gebirgs- und Flußlinien bestimmt) der Erdoberfläche ordnen müsse, sondern nach der Verschiedenheit der Hauptsachen, welche auf derselben betrachtet werden müssen. Das Alles führte ganz von selbst zur Unterscheidung bestimmter Cursus, als deren erster der topische oder topographische richtig erkannt wurde. Zunächst mußte es jedem Lehrer darauf ankommen, theils übersichtlich, theils speciell die Ortlichkeiten, d. h. nicht etwa Städte und Dörfer, sondern die Stellen, welche die geographischen Naturformen einnehmen, auffassen zu lassen; nämlich entweder die Oceane, die Erdräume im Großen und Ganzen, die Gliederung der Meere und Landmassen im Großen, die Bergzüge, Flußlinien u. s. w.; oder von der Nähe ausgehend, die dem Auge darin entgegentretenden Formen, Höhen, Tiefen, Hochebenen, Tieflandstrecken u. dgl. Dabei ergab sich von selbst die Erwerbung einer Reihe geographischer Begriffe, deren weitere Anwendung auf die später durchzunehmenden entfernteren, verwandten Bildungen der Erdoberfläche diese zu befriedigender Anschaulichkeit zu bringen geeignet war. Es wurde die Sprache gewonnen, deren Verständniß die Fruchtbarkeit des Unterrichts wesentlich mit bedingt.

Ohne alle die Versuche und Vorschläge, die im ersten und zweiten Jahrzehnt unsers Jahrhunderts hier umständlich durchzugehen — es sind deren mit mancherlei Modificationen von sehr verschiedenen achtbaren Pädagogen und denkenden Geographen damals gemacht —, kann es hier genügen, anzudeuten, daß durchgängig die natürliche Grundlage der politischen vorgezogen, den physikalischen Belehrungen die topographischen vorangeschickt, die Orientirung im Raume und die Befestigung der Raumverhältnisse als das Elementarste, im Anfang Nöthigste angesehen und alle mathematischen Verhältnisse der ganzen Erde an das Ende des Anfangsunterrichts gestellt zu werden pflegten. Darin lag das Gemeinsame aller jener Versuche und Vorschläge, welche theils in methodischen Anleitungen zum ersten geographischen Unterricht, theils in Leitfäden und Lehrbüchern der Elementargeographie niedergelegt sind. Für weitern — namentlich wissenschaftlichen — geographischen Unterricht gab es dann

Digitized by Google

noch andere Weiſen, die ſich mehr oder minder von dem elementaren Verfahren entfernten.

Des Beiſpiels wegen ſei zum Verſtändniß noch der Beſtrebungen gedacht, welche um 1800 von Tobler in den Peſtalozzi'ſchen Anſtalten im geographiſchen Unterricht verfolgt wurden. Seine Aufgabe war es, den geographiſchen Stoff mit den kindlichen Kräften in Einklang zu bringen und ihn in einem organiſch-genetiſchen Unterrichtsgange ſo zu vertheilen, daß derſelbe zu einem wahrhaften Bildungselement für den jugendlichen Geiſt wurde. Er verſuchte, eine phyſiſche Landeseintheilung, namentlich nach Gebirgen, Flußgebieten, Meeresbecken u. ſ. w. feſtzuſtellen, und benutzte ſeine ſchweizeriſche Heimat, um an ihr einen großen Theil der geographiſchen Verhältniſſe anſchauen zu laſſen, worin die geographiſchen Gegenſtände auch anderwärts wieder vorkommen (Höhen, Abdachungen, Thäler, Rinnſale u. dgl.). An die Erkenntniß der klimatiſchen Verhältniſſe, bei denen, trotz des Wechſels nach verſchiedenen Erdſtellen, doch eine große geſetzliche Übereinſtimmung in ihrem Einfluſſe auf das organiſche Leben der Natur herrſcht, knüpfte er das Leben der einzelnen Theile der Erde ſelbſt. Und ſo gewann er eine feſte, natürliche Ordnung für das Ganze, wobei der ſelbſtthätigen Auffaſſung durch jugendliche Kräfte der freieſte Spielraum gelaſſen wurde*). An großen, nach Flußgebieten und Küſtenländern zerlegten Karten übte er die Theile der Erdoberfläche ein und ließ auch, um dem formalen Princip zu genügen, nach mancherlei Rückſichten (Lage, Zahl u. ſ. w.) das Erlernte zuſammenfaſſen, vergleichen und ordnen. Daneben wurden in quadratiſche Netze die Karten fleißig nachgezeichnet. Es fehlte dabei keineswegs an erforderlicher Berückſichtigung politiſcher Verhältniſſe, ſondern auch die Staaten und deren wichtigſte Städte wurden mit vorgeführt; aber dieſe traten in eine ganz andere Stellung als ſonſt, und namentlich galt es, bei den Städten ihre Poſition ſicher zu merken, ſodaß es kaum fehlte, in dieſem Stücke faſt mehr als nöthig zu lernen. Tobler's Bemühen ſetzte der jetzige Seminardirector Henning (in Köslin) in Yverdon fort. Indem auch er zuerſt die nächſte Umgebung ſeines Wohnorts benutzte, um im Freien die Kinder mannichfaltige geographiſche Verhältniſſe ihrer engſten Heimat erſchauen zu laſſen, drängte ſich ihm das Bedürfniß auf, mit den Elementen der reinen Geographie (d. h. der bloßen geographiſchen Raumverhältniſſe) die Elemente der Naturkunde zu verbinden**). Er hielt die Schüler zunächſt im Bereich ihres

*) Er begegnete ſich auf dieſe Weiſe mit den Meiſtern der geographiſchen und der Naturwiſſenſchaften, mit Gatterer, v. Humboldt, Ritter.

**) „Die Anfangspunkte der Geographie vermiſchen ſich lange beim Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, der Mineralogie, der Botanik, ſelbſt der Mechanik und Chemie. Sogar die Anfangspunkte der menſchlichen und bürgerlichen Verhältniſſe fallen hiermit ins große Gemiſch ſeiner

Digitized by Google

Horizonts fest, sagte nichts von fremden Ländern und ihren Producten, zeigte weder Karten noch fremde Abbildungen; er ließ die Kinder Land, Wasser, Pflanzen, Thiere u. s. w. sehen und wieder sehen, auch Luft und Wärme untersuchen und sich über Alles klar und bestimmt aussprechen. So legte er den Grund zur Topik, Physik, Politik und Mathematik der Erdräume bei dem Schüler. Dann erst, etwa im 12. Lebensjahre des Schülers, gab er einen vorbereitenden Unterricht von den mathematischen Erdverhältnissen und führte nun in die allgemeinen und besondern Eintheilungen der Erdräume noch Naturgrenzen, behufs der festen Orientirung. Weiter folgte der Unterricht über die Natur der in der allgemeinen topischen Geographie erkannten Localverhältnisse, in formeller und materieller Hinsicht (Geschichte der Erdbildung in ihren Grundzügen und Erkenntniß der unorganischen Theile der Erde sowol als der durch das Klima bedingten organischen Wesen — immer im Ganzen, mit Vermeidung der unendlichen Details), und eine kurze allgemein politische und mathematische Geographie. Und nun erst hielt er den Schüler befähigt, die specielle Geographie in all diesen Zweigen zu verfolgen. Damit möge immerhin der geographische Unterricht in unsern Bürgerschulen abschließen. Höchstens die Vaterlandskunde könnte noch specieller behandelt werden; aber die speciellste Beschreibung einzelner Locale wurde über das Schulgebiet hinausverwiesen. —

Das möge als Fingerzeig hinreichen, um zu markiren, worauf die neuern Bestrebungen im geographischen Unterrichte seit 1800, angeregt und unterstützt von Pestalozzi'schen Ideen, losgegangen sind. In ziemlich zahlreichen Schriften aus dieser Zeit findet sich die Anwendung dieser neuen Idee. Henning's „Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie" (Iserten 1812) nimmt darunter eine um so höhere Stelle ein, weil nicht blos das geographische Unterrichtsmaterial darin neu zurechtgelegt, sondern auch viele sehr praktische Winke zur Behandlung im Einzelnen gegeben sind, sodaß es ein Buch ist, was noch in unsern Tagen seinen Werth hat. Von den übrigen erwähne ich außer Prof. Zeune's „Gea", Versuch, die Erdrinde sowol im Land- als im Seeboden mit Bezug auf Natur- und Völkerleben zu schildern (3. Aufl. 1830, 1. 1808!), woraus Henning Vieles geschöpft hat, indem es auch Naturgrenzen, wenngleich nicht ohne Willkür, zur Eintheilung der Erdräume wählt und ziemlich ausführlich ist, des „ersten und zweiten Schulbuchs" der Geographie von von Mühlen (Kleve 1801 und

---

allgemeinen Anschauung der Welt. Es ist gut, daß dieses Gemisch von Anschauungen in jeder einzelnen Ansicht zum festen, vollendeten Bewußtsein reife, ehe es dahin geführt wird, die einzelnen Gegenstände seiner Anschauungen als Gegenstände irgend einer Wissenschaft ins Auge zu fassen." Pestalozzi.

Digitized by Google

1810) mit vorangeschicktem topischen Cursus, der „Leitfäden zum ersten Unterricht in der Geographie" von Olshausen und Weiß, der „Kleinen Geographie nach natürlichen Grenzen" von Th. Fr. Dittenberger, zuerst Karlsruhe 1818, wozu vom Sohn des Verf. ein „Handbuch und Lehrbuch der reinen Geographie nach natürlichen Grenzen" geschrieben ist, indeß der Vater eine „Geographie für Lyceen, Gymnasien u. s. w." verfaßt hat (1837 in 4. Aufl., ein äußerst reichhaltiges und des gefundenen Beifalls vollkommen würdiges Werk), des weit und breit bekannt gewordenen „Hodegetischen Handbuchs der Geographie" von Selten (Pastor Schwen), der „Elementargeographie oder Topographie des Erdbodens, als Grundlage jeder besondern Geographie" von Heusinger, der „Erdkunde" für den Unterricht von O'Etzel (seit 1817, 2 Theile), des „Lehrbuchs der Geographie" von Guts Muths u. s. w. u. s. w. Das sind Werke von praktischem Werth und nicht so schnell vergänglichem Interesse; sie sind die Quelle einer reichen Anzahl von heute cursirenden Leitfäden, Grundrissen, Abrissen, Anfangsgründen — und wie die Titel sonst heißen — der Geographie für den ersten Unterricht, und haben die Grundlage und die Weise des Fortbaues auf derselben ins Leben gerufen, wie sie für Schulen nöthig war, wenn ein gedeihlicher geographischer Unterricht darin Platz greifen sollte. Die durch sie gewonnene Errungenschaft kann nicht füglich mehr ignorirt werden, und was gegenwärtig Neues im Gebiete der geographischen Schulliteratur auftaucht, hat an dieser seinen maßgebenden Prüfstein, es möge nun die reine Geographie, oder die damit in Verbindung gebrachte Länderbeschreibung, oder die zugleich eingewobene Berücksichtigung der Naturproducte und der Menschenarbeit umfassen, oder — wie in vielen guten neuern Werken — für die speciellen Zwecke gewisser Stände, z. B. des Militairstandes, berechnet sein. (Man denke an Förster's, Benicken's, Hahnzog's, Meinecke's u. A. Werke.)

Drittes Kapitel.

Der gegenwärtige Zustand des geographischen Unterrichts in Volksschulen.

Wenn es selbst in Gymnasien anfänglich sehr unbefriedigend um den geographischen Unterricht gestanden hat, wenn derselbe lange Zeit kaum noch in Bürgerschulen gefunden wurde, so nimmt es schwerlich Wunder, daß er, ungeachtet der nahegelegten Möglichkeit einer ebenso elementaren als erfolgreichen Behandlung, in Volksschulen ehemals gar nicht, später auch nur spärlich und gegenwärtig noch keineswegs allgemein verbreitet angetroffen wird. Die Volksschule überhaupt hat diesen Bildungszweig zwar jetzt dauernd er-

Digitized by Google

worden, und das wachsende Bedürfniß geographischer Kenntnisse verbürgt nicht nur diesen Besitz, sondern auch dessen jährlich weiterstrebende Verallgemeinerung: aber die einzelnen Schulen, zumal auf dem Lande, haben ihn noch nicht alle mit unter ihren Lehrgegenständen. Hin und wieder wird das als kein beklagenswerther Mangel angesehen, und zwar um so eher, je weniger mitunter die Zeit zum Unentbehrlichsten zureichen will, und je mehr neben andern Realfächern auch die Geographie dazu zu verführen geeignet gehalten wird, die Köpfe der Volksschüler nur mit unfruchtbarem Wissenskram zu füllen und zu plagen, den möglichst zusammenzuhaltenden Sinn zu zerstreuen, den Unterricht zu zersplittern und dem Kinde einen blähenden Dünkel einzuflößen. Es ist wahr, wo kaum Zeit zum Unentbehrlichsten ist, da müssen viele Bildungselemente, und auch wol die geographischen, über Bord geworfen werden. Aber wo die Zeit nicht ungebührlich verkümmert ist, da gehört in wohlbemessener Ausdehnung heutzutage die Geographie nothwendig mit in den Volksunterricht. In den städtischen Schulen wird er jetzt auch nur sehr selten vermißt, und auf dem Lande sind gegenwärtig bereits der wackern, strebsamen und denkenden Schullehrer nicht wenige, welche, nach Maßgabe ihrer Verhältnisse, davon einen sehr anerkennenswerthen, keineswegs nur auf das Äußerlichste beschränkten Gebrauch machen. Wo die Sache verständig angegriffen und weder eine ungebührliche Ausdehnung dieses Unterrichts auf Kosten anderer Gegenstände versucht wird, noch der Lehrer sich in unendliche Details verliert: da thut er nicht nur dem übrigen Unterrichte keinen Eintrag, sondern er fördert ihn indirect gar sehr, indem er eine besondere Frische und Abwechslung, einen Reiz und Scharfblick verleiht, die dem gesammten Unterrichte wieder nützlich werden. Er hat nun einmal in seiner Plastik viel Interesse — Weckendes, und jedes Kind findet sich dadurch angeregt, wenn es verständig in ihn hineingeführt wird. Und es gehört nicht das unermeßliche Ganze unbedingt dazu, um diese Förderungen zu gewinnen. Auch selbst in beschränkterm Umfange, nämlich etwa beschränkt auf die engere oder weitere Heimat oder auf das Vaterland, lassen sich dieselben gewinnen, und darum kann jede wohlgeordnete Schule mit einem tüchtigen, seiner Sache mächtigen Lehrer immer Einiges davon erstreben.

Indem die nachfolgenden Darlegungen sich nur auf die gegenwärtige Stellung des geographischen Unterrichts in Volksschulen beschränken wollen, kann es wieder nicht in den Bereich derselben gehören, den gegenwärtigen Standpunkt der geographischen Wissenschaft als solcher und ihre heutige Pflege an höhern Lehranstalten mit zu verfolgen. Wir würden sonst ausführlicher bei den großartigen Bestrebungen des Professors Karl Ritter stehen bleiben und die neue Weise umständlicher zu erörtern suchen müssen, wie er in seiner „Erdkunde im Verhältniß zur Natur und zur Geschichte des Menschen, — eine allgemeine vergleichende Geographie als

Digitized by Google

ſichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in phyſikaliſchen und hiſtoriſchen Wiſſenſchaften" die allgemein wichtigſten geographiſch-phyſikaliſchen Verhältniſſe der Erdoberfläche in ihrem Naturzuſammenhange, nach ihren weſentlichſten Zügen und Hauptumriſſen auffaßt und die Erde als Vaterland der Völker in deſſen mannichfaltigſtem Einfluß auf die körperlich und geiſtig ſich entwickelnde Menſchheit erkennt. Wir würden auf die Verſuche von Rougemont und A. v. Roon näher achten müſſen, die, entzündet von Ritter's großer Naturanſicht, ihr gemäß die Geographie für den höhern Schulunterricht bearbeitet haben; würden auch auf des fruchtbaren Berghaus — dieſes „wackern Erzmundſchenks der Geographie", wie ihn Prof. Zeune längſt genannt hat — mancherlei, äußerſt reichhaltige geographiſche Werke und Beſtrebungen eingehen und uns mit des „erſten Baas auf den Werft naturgetreuer Terraindarſtellung", Rühle von Lilienſtern, geiſtreichen Schriften befaſſen müſſen: denn dieſe ſind, neben Al. von Humboldt, unſere größten geographiſchen Coriphäen und ihre Werke ſind die ausgezeichnetſten und genialſten. Aber dies würde für vorliegenden Zweck nicht nur wenig frommen, ſondern ſogar ungehörig genannt werden müſſen. Dergleichen gründlich kennen zu lernen, iſt Aufgabe vieljährigen, concentrirten Studiums, und einem Volksſchullehrer geht gar nichts an ſeiner Ehre ab, wenn er davon nicht groß Rede und Antwort geben kann.

Halten wir uns an die dem Volksſchulunterricht geſteckten Schranken, ſo begegnen wir heutzutage auf dem Gebiete des geographiſchen Unterrichts einer ganz verwandten dreifachen Stellung dieſes Unterrichts, wie ſie oben bereits beim geſchichtlichen Unterricht angedeutet war: einer geſonderten, einer mit dem Geſchichtsunterricht combinirten, und einer weltkundlichen. Manches bei obiger Veranlaſſung bereits Ausgeſprochene findet in ſachentſprechender Umtauſchung der Verhältniſſe auch hier ſeine Anwendung und macht wiederholte Erläuterungen entbehrlich.

Es iſt an ſich klar, wo der geographiſche Unterricht geſondert ertheilt wird und wo der Lehrer nicht nach der alten Leier der purſtatiſtiſchen Weiſe zu Werke geht, welche eilig über alle vorab zu erörternde Verhältniſſe hinſchlüpft, um nur des Breitern bei einzelnen Städten und ihren Natur- und Kunſtmerkwürdigkeiten ſich ergehen zu können, ſondern wo er den im vorigen Kapitel bezeichneten beſſern Weg einſchlägt, um die Kinder fleißiger an die Gotteswerke auf der Erde als an das Menſchengemächt zu verweiſen: da kann auch etwas Gutes herauskommen. Es läßt ſich da in entſprechendem Umfange nach beſtimmt abzugrenzenden Curſen aus dem Geſammtgebiet der Geographie das Paſſendſte für die erreichte Alters- und Bildungsſtufe zurechtlegen, ſodaß äußerlich ein genügendes Quantum abſolvirt wird. Es läßt ſich aber auch formal der Unterricht noch vielſeitiger fruchtbar machen, namentlich durch mannichfaltige Übung der Kräfte im Vergleichen der verſchiedentlichen geographiſchen

Digitized by Google

Verhältnisse, im Nachbilden der durchgegangenen Formen und Räume, in Durchdringung des Stoffs nach den wesentlichsten Seiten hin. In diesen Vortheilen liegt der Grund, daß in vielen städtischen Schulen gewöhnlich der geographische Unterricht getrennt von sonst leicht damit zu verbindenden naturkundlichen und geschichtlichen Belehrungen ertheilt wird, während in andern aus andern — namentlich auf Zeitersparniß hinauslaufenden — Gründen diese Verbindung geflissentlich angestrebt wird.

Die gewöhnlichste Combination des geographischen Unterrichts findet mit dem geschichtlichen Unterricht statt. Bereits oben ist die in der Sache selbst liegende Begründung dafür angegeben*) und auch auf die eigenthümliche Schwierigkeit hingewiesen, wenn es gilt, die Sache gut zu machen. Es wurde dort daran erinnert, daß zwar eine mechanische Nebeneinanderstellung der Geographie und Geschichte, nicht aber eine wechselseitige Durchdringung beider in frühern Zeiten vorgekommen sei, daß sie auch heute noch selten ist, weil sie nicht allein eine tüchtige Herrschaft über beide Gebiete, sondern auch einen besonders glücklichen Takt erheischt, um keinem todten Schematismus zu verfallen, und daß sie sich in Lehrbüchern seither selten findet, ja nicht einmal recht füglich darin so verarbeitet werden kann, als es im Unterricht geschehen mußte. Es bedarf nur der speciellern Kenntnißnahme von Prof. Dr. E. Kapp's dort bereits angeführtem „Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie", um Das bestätigt zu finden. Nachdem in diesem Buche in den Paragraphen der Einleitung abwechselnd geschichtliche Grundbegriffe und mathematisch- und physikalisch-geographische Grundanschauungen und darnach die geschichtlichen Culturstufen des Menschengeschlechts aufgeführt sind, wird an die Spitze der alten Geschichte die geographische Beschreibung von Afrika nach gegenwärtigen Verhältnissen und Producten gestellt und ein kurzer Blick auf das alte Afrika gethan, mit Andeutung der ältesten afrikanischen Völker. Bei Ägypten und Karthago wird

*) In der Einleitung zu seiner „Erdkunde" sagt Prof. Ritter: „Durch eine höhere Ordnung bestimmt, treten die Völker wie die Menschen zugleich, unter dem Einflusse einer Thätigkeit der Natur und der Vernunft, aus dem geistigen wie aus dem physischen Elemente hervor in den allesverschlingenden Kreis des Weltlebens. Nicht nur in dem beschränkten Theile des Thales oder des Gebirges, oder eines Volkes und eines Staates, sondern in allen Flächen und Höhen, unter allen Völkern und Staaten greifen diese gegenseitigen Bedingungen in ihre Geschichten ein, von ihrer Wiege bis auf unsere Zeit. Sie stehen alle unter demselben Einflusse der Natur, und wenn auch nur in dem einen oder dem andern Punkte dieser sich auszudrücken scheint oder ausgesprochen wird, so ist es doch ebenso gewiß, daß dieser überall und zu allen Zeiten tiefer im Verborgenen wirkte, gleichwie der einst unbekannte Gott in einer höhern Welt, der doch auch vordem schon immer und überall gegenwärtig gewesen war." —

Digitized by Google

dann wieder zunächſt das Land und die Mannichfaltigkeit alter Culturreſte darin beachtet und wiederum kurz die Lage und Geſchichte beider Länder angedeutet. Aſien im Ganzen ſowol als Paläſtina, Aſſyrien, Perſien, Phönizien und Kleinaſien im Einzelnen werden zum Theil nach den heutigen, zum Theil nach den alten geographiſchen Verhältniſſen behandelt und ſtets die dahin gehörigen geſchichtlichen Hauptſachen und Perſonen nachgebracht; z. B. bei Perſien: Cyrus, Kambyſes und Xerxes. So iſt ebenfalls gleich darauf bei Europa ein Überblick der jetzigen geographiſchen Verhältniſſe (auch der Producte, Religionen ꝛc.) vorangeſtellt und dann zu Hellas und den Helenen übergegangen, deren Geſchichte zunächſt bis auf Alexander den Großen verfolgt wird, ehe wieder eine geographiſche Einſtreuung vorkommt. Bei Italien iſt die alte Geographie, bei Erwähnung des römiſchen Kaiſerreichs auch die geographiſche Beſchaffenheit ſeiner Theile zu Kaiſer Auguſtus' Zeiten aufgeführt, wobei, wie bei dem gleich darauffolgenden Deutſchland, die alten Namen mit den neuen zugleich gegeben werden. In dieſer Weiſe iſt die Geographie allenthalben in die Geſchichte eingeſchaltet, auch bei kleinern Ländern, z. B. bei der Schweiz, bei Preußen, England u. ſ. w. Amerika iſt bei den großen Länderentdeckungen Cook's nachgebracht und die deutſchen Bundesſtaaten nach den Befreiungskriegen.

Man ſieht offenbar, daß bei ſolch einem Plane die geſchichtliche Entwickelung als Norm angenommen iſt, während die Geographie nach ganz anderm Plane geordnet werden müßte, wenn ſie nicht als dienende Magd und Lückenbüßer daſtehen ſoll. Das geographiſch Zuſammengehörige iſt auseinandergeſchnitten, die elementaren Anſchauungen ſind faſt nirgend glücklich anzubringen; Alles bekommt eine minder natürliche Stellung, deren Zufälligkeit ſich eben nach dem Gange der Geſchichte richtet. Ohnehin muß alte Geographie und mittlere Geographie gelehrt und gelernt werden, um der Geſchichte willen. Dagegen ſträuben ſich unſere Schulverhältniſſe um ſo mehr, je ſchwerer es hält, ſchon zur Geographie des heutigen Status quo Zeit und Kraft zu finden. Deshalb kann man ziemlich entſchieden die Paſſenheit dieſer von Prof. Kopp vorgeſchlagenen Art der Combination, für den erſten Schulunterricht in der Geſchichte und Geographie — wie derſelbe beabſichtigt — in unſern Volks- und Bürgerſchulen in Abrede ſtellen. Sie ſetzt zu viel voraus und fordert noch hinterher zu viel. Und doch iſt dieſe Weiſe unter den wenigen vorhandenen immer noch die, bei welcher der Gedanke der Combination nach einem beſtimmten (für höhere, günſtige Verhältniſſe auch gar nicht ſo verwerflichen) Plane wirklich völlig durchgeführt iſt, wie locker und äußerlich auch übrigens die Verbindung an mehren Stellen bleibt. Vergleicht man damit z. B.

Digitized by Google

das „Lehrbuch der alten und neuen Erdbeschreibung mit Rücksicht auf Völkerkunde und Geschichte“ von M. Pfaff (Tübingen 1823), so findet man darin zwar auch eine Combination der Geographie und Geschichte, aber hier ist die Geographie maßgebend und die Geschichte folgt bei den einzelnen Staaten und Ländern in sehr zusammengeschrumpften Andeutungen nach. Von einer nothwendigen innern Beziehung beider Theile aufeinander läßt sich nichts entdecken; der geographische Theil bringt das Seine, und unabhängig davon bringt bei jedem Lande der geschichtliche auch das Seine. Das, was der berühmte Vater der combinatorischen Idee in diesem Unterricht beabsichtigt, findet sich hier nicht wieder. Dieser spricht sich darüber einmal, nachdem er die Gliederung des Materials beim erdkundlichen Unterricht bis zur Lehre vom astronomischen und physischen Klima nachgewiesen hat, so aus: „Unmittelbar darauf die Verbreitung der Pflanzen, der Thiere und der Menschen als Völker; immer zuerst im einfachen, dann im zusammengesetzten Verhältniß; erst im Wasser, dann auf dem Lande; erst in den kalten, dann in den heißen, dann in den gemischten Zonen; zuerst im Ursprung, dann in seiner Verbreitung; erst im Charakteristischen, dann im Charakterlosen. Der Mensch — nur als Naturmensch, getrieben von außen durch Naturverhältnisse und durch Nothwendigkeit. Hier ist der Punkt, wo die Geschichte in den Bildungskreis eingreift. Ihrem Elemente gehört es an, alle innern geistigen und gemüthlichen Triebfedern in dem Schüler zu entfalten, durch welche der Mensch wie die Völker angeregt werden. Auf der Stufe, auf welcher nun beide, die äußern und die innern Bewegungsgründe, in der Geschichte der Völker klar sich in ihren Hauptmomenten entwickelt haben und zum Bewußtsein des Schülers gelangt sind, auf dieser Stufe nun muß wirklich Geschichte als Unterricht eintreten.“ — Wie stellt sich danach die Sache so ganz anders! Aber der praktische Versuch ist ungemein schwer nach Ritter's Idee, viel leichter nach Kapp's und Pfaff's Weise, und doch auch nach diesen schon mühselig, wenn nicht der ganze Unterricht in zweierlei heterogene Bruchstücke zerfallen soll. Nach einer Seite hin geschieht leicht zu viel oder zu wenig. Wie schön und zeiterspärend es also auch aussieht, geographisch-geschichtlichen Unterricht statt des gesondert geographischen und des gesondert geschichtlichen zu haben, man kann um der großen Schwierigkeiten bei der wirklichen Ausführung willen nicht ohne Weiteres Jedermann diese Combination in seiner Schule anrathen; das Verfahren ist ohnedies neuern Ursprungs und der Weg dabei bisher noch nicht genug geebnet.

Merklich leichter ist es dagegen, die Geographie als Theil der Weltkunde aufzufassen und zu behandeln. Gleich der Geschichte ist die Geographie nicht nur ein wesentlicher Theil der Weltkunde, sie ist sogar der Grundpfeiler und die Säule, worauf

Digitized by Google

alle andern Theile derſelben ruhen, und das aſſociirende Element, wodurch dieſelben zuſammengehalten werden. In dieſer Hinſicht hat die Geographie eine ganz andere, günſtigere Stellung zur Weltkunde als die Geſchichte. In dem Maße, als es bei letzterer ſchwierig iſt, ſie als Glied der Weltkunde gut zu behandeln, iſt's bei der Geographie leicht. Die vorhin erwähnten Worte des Prof. Ritter könnten auch hier als treffliche Richtſchnur dienen; denn da ſie die Berückſichtigung rein geographiſcher Vertheilungsprincipien bei dieſem Unterricht nicht nur nicht verwerfen und hindern, ſondern eben recht zur Anwendung bringen wollen, ſo läßt ſich der geographiſche Theil der Weltkunde faſt genau ſo geſtalten als wie ein Curſus der geſondert gelehrten Geographie. Für Den, der an die Idee der Weltkunde noch nicht gewöhnt und mit derſelben noch nicht vertraut iſt, iſt das ein Vortheil; er findet ſich leichter zurecht. Und dahin wird es doch für die meiſten Volksſchulen, die unter beſchränkten Zeitverhältniſſen arbeiten, mit der Zeit noch kommen müſſen, daß ſie die Realien nach einer fruchtbaren Grundidee in eine Weltkunde concentriren und, ſtatt nach allen Radien hin die einzelnen Fächer iſolirt zu verfolgen, ſich in einen zum Mittelpunkt erhobenen, organiſch gegliederten Lehrgegenſtand ſammelnd vertiefen. In unſerer zerfahrenden Zeit mit ihrer zerfahrenen Jugend verlangt man das mit Recht von den Volksſchulen, wenn man ernſtlich überlegt, was jetzt noth thut. — In dieſer weltkundlichen Stellung iſt die Geographie in neueſter Zeit mehrfach und namentlich von einigen der erfahrenſten und namhafteſten Schulmänner behandelt, denen ſich andere fleißige Praktiker angeſchloſſen haben. Unter den Erſtern erwähne ich vor Allen Dr. Harniſch, deſſen „Weltkunde" eine der früheſten, durchdachteſten Durchführungen der combinatoriſchen Idee nach einem ebenſo praktiſchen als feſten Plane iſt. Sein Werk iſt von nicht Vielen in ſeinem ganzen Werthe und ſeinen Schwierigkeiten gewürdigt. Manche waren dazu nicht fähig, und Andere, die dazu fähig waren, haben entweder keinen praktiſchen Unterricht zu ertheilen gehabt, oder wurden durch ſachfremde Gründe an weiterer Anempfehlung deſſelben gehindert. Die Sache hat ſich im Lauf der Zeit am beſten ſelbſt empfohlen. Nach der ſchon im 3. Kapitel der erſten Abtheilung dieſer Abhandlung erwähnten Idee hat Dr. Harniſch in einem dreifachen Gebiet, in dem der engern Heimat und ihrer Natur und Geſchichte, in dem von Deutſchland und ſeiner Natur und Geſchichte und in dem der ganzen Erde, der geſammten Natur und der allgemeinen Geſchichte die für Volksſchulen geeigneten und bemeſſenen Stoffe geordnet und für den praktiſchen Unterricht eingerichtet. Er iſt dadurch der Begründer der Weltkunde für Volksſchulen geworden. Nach ſeinem Princip, wenngleich in etwas anderer Durchführung, iſt ſpäter auch des Schulraths F. H. G. Graßmann (in Stettin) „Handbuch der Welt- und Menſchenkunde, zum Gebrauche in Volksſchulen" ge-

Digitized by Google

arbeitet, etwa dem 3. Cursus von Harnisch's „Weltkunde" entsprechend und, wie auch Harnisch's Werke, vom Geiste des Wortes Gottes durchweht. Nachdem von Graßmann der Himmel mit seinen Welten betrachtet ist, kommt die Erde im Allgemeinen mit ihren mathematischen und physikalischen Erscheinungen und ihrer Gliederung nach Erdtheilen, mit deren Untertheilen und sonstigen topisch bemerkenswerthen Stücken. Daran reiht sich eine übersichtliche Naturlehre und Naturbeschreibung (aller drei Reiche — durch Systematik und Reichhaltigkeit der Angaben für viele Volksschulen zu hoch gehalten —) an. Der Mensch als Einzelwesen nach seiner leiblichen und geistigen Natur und als Glied größerer Gemeinschaften (Staaten) leitet dann hinüber zu einem gedrängten Abriß der geographischen Staatenkunde, welcher als Krone des Ganzen die Geschichte der Menschheit in der Zeit des alten und neuen Bundes folgt, — ein ganz trefflicher Abschnitt, meisterlich in seiner reichhaltigen Ausstattung bei aller Gedrängtheit der Darstellung und in seiner Durchdringung vom christlich-biblischen Geiste.

Angeregt durch Harnisch's Idee ist auch der Seminar-Oberlehrer Dr. Schneider in Bunzlau an die Bearbeitung seiner „kleinen Weltkunde oder Erdkunde in ihrer Verbindung mit der Natur- und Menschenkunde" gegangen. (Schneider, Die Weltkunde; ein Lehr-, Lese- und Lernbuch für Schule und Haus. Erlangen 1840. ½ Thlr. — Vom christl. Standpunkte aus.) Bei der äußern Form beständiger lebendiger Ansprache an den Schüler und unter Weglassung des ganzen physikalischen und geschichtlichen Theils (was ich für einen bedauerlichen Mangel halte), hat Dr. Schneider vornehmlich die natürlichen geographischen Eintheilungen festgehalten und mit seiner gewohnten Umsicht und Sachfülle die Lufterscheinungen, sowie die Wahrnehmungen am Himmelsgewölbe, mit den festen Massen der Erdrinde, den Pflanzen und Thieren der Erde, den leiblichen und geistigen Beschaffenheiten und den Lebensbeziehungen des Menschen in übersichtliche Verbindung zu bringen gewußt. Dann aber folgt eine speciellere Geographie der Länder und Staaten aller Erdtheile (mit Anwendung der Naturgrenzen bei Auffassung ihrer Lage), die in verhältnißmäßiger Ausdehnung Alles zur Betrachtung heranzieht, was sonst in guten Werken der Art Aufnahme zu finden pflegt.

An dieser Stelle muß auch des hier einschlägigen Werkes von Prof. Wilh. Stern (Director des karlsruher Schulseminars), „Natur-, Erd-, Menschen- und Völkerkunde und deren Geschichte; nebst Gesundheits- und Landwirthschaftslehre; ein unterrichtliches Lesebuch für süddeutsche (namentlich badische) Volksschulen, (Karlsruhe 1839)", gedacht werden. Dies Buch ist weit über Badens Grenzen hinaus jedem Volksschullehrer sehr nützlich und verdient noch verbreiteter bekannt zu werden als es seither in Norddeutschland ist. Der Stoff ist sehr zweckmäßig auf drei Stufen ver-

Digitized by Google

theilt. Die erste Stufe enthält eine Belehrung über die Stellung des Menschen in der Natur, über Nutzen, Seelenleben und Kunsttriebe der Thiere (wobei ungesucht die Hauptabtheilungen derselben beachtet werden), über Nutzen der Pflanzen, Freude an denselben, Belehrung durch dieselben (ähnlich wie der vorige Abschnitt und mit ungemein reicher Mannichfaltigkeit des Einblicks in deren Natur und Verwendung), über Nutzen, Bearbeitung, Gestaltung von Erden, Steinen, Metallen, Salzen und Brennstoffen, über Wasser und Luft und Lufterscheinungen, Weltgegenden, Tags- und Jahreszeiten, Sonn-Mond und Sterne; — und das Alles unter fleißigster Hinweisung auf die alltäglichsten, Jedem zugänglichen Wahrnehmungen. Die zweite Stufe enthält die Beschreibung des Großherzogthums Baden (der die Kunde der engsten Heimat vorausgeschickt werden soll), ferner Geschichtliches über einige der merkwürdigsten badischen Ortschaften; dann Badens Nachbarländer und die übrigen Länder Deutschlands (nach einer den neuern Feststellungen entsprechenden Natur- und Sachordnung) mit zahlreichen, ansprechenden, geschichtlichen Einstreuungen, weil zusammenhängende Geschichte auf dieser Stufe noch wegfällt. Diese beginnt die dritte Stufe und zwar mit einem Überblick über Deutschlands Geschichte, worauf die Geographie der noch übrigen europäischen Staaten, dann die der andern Erdtheile folgt, welcher sich ein Überblick über die alte Geschichte bis 476 n. Ch. anschließt. Den Schluß des Ganzen bildet ein geordneter Überblick über die Naturdinge, eine kurze Naturlehre, allgemeine Erd- und Himmelskunde, Gesundheits- und Landwirthschaftslehre. — Durch kunstvolle Verarbeitung des Stoffs ist des Praktischen auf 27 Bogen eine große Fülle vereinigt, und immer ist es die geographische Grundlage, welche dem Übrigen Halt und Beziehung verleiht. — Von nicht eben solchem Belang als die erwähnten Schriften ist des Lehrers Neumann in Rathenow „Kleine Weltkunde" (zwei Bändchen, eins für Schüler, eins für Lehrer, und ein 3s. Bdchn. ausführlichere Darstellungen. Berlin 1834. 2. Ausgabe), worin nach den Bereichen der Stube, des Orts (wobei eine kleine Naturgeschichte und Naturlehre eingeschoben ist), des Kreises, der Provinz, Deutschlands, Europas, der andern Erdtheile, der Erde, der Welt ꝛc. der Stoff vertheilt, aber minder so concentrirt gehalten ist als bei Stern. Weder das Maß noch die Güte der Sachen, noch die Form, in der sie dargeboten sind, sprechen ebenso sehr an und sind so umsichtig geordnet als bei den obigen Verfassern. Dessenungeachtet ist dies Buch sicherlich manchem Volksschullehrer willkommen; es kann dem ganz Unkundigen Winke geben, die ihn die Sache beim rechten Ende anfassen und auf richtiger Grundlage fortführen lehren. Neumann's Werkchen ist immer noch der minder richtig und glücklich bearbeiteten „Weltkunde von J. G. Hermann" vorzuziehen (Merseburg 1838; dazu ein „Leitfaden" 1839), worin

Digitized by Google

ſowol die Dispoſition als namentlich die Ausführung von zu geringer Durchdringung des Stoffs und Beachtung des heutigen Standpunkts zeugen. Es iſt darin ein unfruchtbarer Schematismus und eine weit überwiegende Statiſtik ausgebreitet, was als nichts weniger denn als eine Fortbildung Harniſch's, wofür es ſich ausgibt, gelten kann.

Es können hier nicht alle ſonſtigen weltkundlichen Wege aufgezählt werden, auf denen die Geographie mit den Zweigen der andern Realfächer zu verſchmelzen verſucht iſt (Schlez, Roſſel, Lohſe, Deſaga u. A. m. gehörten ſonſt auch noch in die Reihe der zu nennenden Männer); genug, daß dieſe Weiſe eine der jetzt öfter anzutreffenden iſt. Und doch iſt's erſt etwa 25 Jahre her, daß die Idee der Weltkunde für Volksſchulen realiſirt iſt. Sie iſt großentheils durch die engen Zeitſchranken der Volksſchulen mit erzeugt und getragen. Wo dagegen Schulverhältniſſe ein günſtigeres Zeitmaß gönnen, da ſieht man in der Regel die weltkundliche Behandlung der Geographie meiſtens dem geſonderten geographiſchen Unterricht weichen, um einen größern und zuverläſſigern Ertrag davon zu haben. Wie dieſer im geſonderten Unterricht heutzutage erzielt wird, das ſoll nun zuletzt noch überſichtlich auseinandergeſetzt werden.

Viertes Kapitel.

Die gegenwärtig bei dem geographiſchen Unterricht in Volksſchulen üblichen Methoden.

Aus den vorſtehenden Darlegungen laſſen ſich zum Theil ſchon die Verſchiedenheiten erkennen, die bei der gegenwärtigen Behandlung der Geographie überhaupt und namentlich in Bürger- und Volksſchulen obwalten. Je nachdem der Geographie als wiſſenſchaftliches Lehrobject nicht zu viel vergeben, ſondern ſie möglichſt nach ihrem Weſen und ihren wiſſenſchaftlichen Theilen in der dann natürlichen Sachfolge behandelt werden ſoll, oder je nachdem der Schüler durch geeignete Vorbereitungen in ſeinem nächſten, allmälig zu erweiternden Anſchauungskreiſe zur Erfaſſung der Fremde und Ferne, ſowie der zuſammengeſetztern geographiſchen Verhältniſſe geſchickt gemacht werden ſoll, geſtaltet ſich die geſammte Behandlungsweiſe anders. Den Einen erſcheint der möglichſt bald zu erwerbende Geſammtüberblick über die ganze Erde unerlaßlich, um nicht verkehrte Vorſtellungen in den Köpfen der Schüler zu erzeugen; den Andern iſt's wichtiger, zunächſt eine Orientirung und Feſtſetzung auf einem engern Gebiete zu ermitteln, die Schüler dort heimiſch zu machen und ihnen die Augen für die Mannichfaltigkeit geographiſcher Verhältniſſe zu öffnen, welche in umfaſſendern Gebieten, die der unmittelbaren Anſchauung entrückt ſind, ungeändert oder modificirt wieder auftreten und dann die Erkenntniß von ſolchen größern und blos

Digitized by Google

im Geist zu erschauenden Gebieten wesentlich erleichtern. Jene streben nach dem Gerüst und Fachwerk, welches der Unterricht allmälig ausfüllen soll, Diese nach einer soliden Grundlage, um aller Hohlheit der Kenntniß und allem todten Gedächtnißwerk von vornherein zu begegnen. In beiden Fällen aber ist das bloße Zeigen der Karten und Nennen der bemerkenswerthen Positionen nach früher üblicher Weise abgethan; man straft förmlich das unverständige Überschütten der Schüler mit den endlosen statistischen Details als eine arge Verkehrtheit. Und mit Recht. —

Neben diesen beiden Weisen hat sich in der neuesten Zeit, seikaum mehr als einem Jahrzehnt, noch eine dritte Geltung zu verschaffen gesucht. Bei dieser ist es nicht das erste Bedürfniß, allgemeine Überblicke über die ganze Erde oder genaueres Festsetzen in der Kunde eines nahen, kleinen Bereichs zu vermitteln; vielmehr kommt zunächst Alles auf sorgfältige Orientirung in den bloßen Lagenverhältnissen der charakteristischen und bemerkenswerthen Erdstellen an. Die Lage dieser Stellen ganz absolut und in ihrem Verhältniß zu andern, mit denen sie bestimmte Grenz- oder Richtungslinien ergeben, ist in letzterm Fall das Wichtigste. Es genügt keine ungefähre annähernde Angabe — wenn es streng genommen werden soll, sondern nach Graden und Minuten sollen die Schüler Rede und Antwort geben können, um ein richtiges Bild in der Seele zu haben. Zu dieser Sicherheit führt nun freilich kein bloßes Nennen und Zeigen der zu merkenden Punkte mit ihren Gradbestimmungen und kein bloßes Auswendiglernen; im Gegentheil muß der Schüler die Sache durch Hand, Auge und Ohr zu fassen suchen und wieder und immer wieder auf diese Punkte hingedrängt werden. Das geschieht nicht anders als durch Zeichnen. Die neueste Methode hat nun dieses Zeichnen stufenmäßig geordnet und dadurch einen großen Theil der Zeit einer stets die äußere Thätigkeit der Schüler mit verwendenden, sehr genauen und ins Einzelne gehenden Einleitung und Vorarbeit überwiesen, den Andere der Hauptsache gewidmet wissen wollen. Wie wenig auch jenes Zeichnen eine blos mechanische Eintragung von Positionen in ein Kartennetz verlangt, vielmehr diese blos als Mittel zur unauslöschlichen Einprägung des topischen Bildes von den einzelnen Erdräumen zu benutzen sucht, so liegt doch auf der Hand, daß damit nur erst ein Theil — wenngleich kein unbedeutender — abgethan ist und noch gar Viel zu lernen übrig bleibt, wozu möglichst viel Zeit erwünscht ist.

Es sind sonach vornehmlich drei Weisen des geographischen Unterrichts gegenwärtig in Gebrauch, die kurz die analytische, die synthetische und die constructive oder zeichnende genannt werden können. Für jede derselben sind namhafte Persönlichkeiten in die Schranken getreten. Die analytische Methode hat sich vorzugsweise in höhern Schulen Geltung und dauernde Anwendung verschafft und erhalten, die synthetische ist in die Bürger- und

Digitized by Google

Volksschulen gedrungen, die constructive oder zeichnende hat am wenigsten allgemeine Verbreitung gefunden und möchte außer in Militairschulen und da, wo ein einzelner Lehrer sich besonders dafür interessirt, wol kaum beim gewöhnlichen Unterricht in niedern Schulen in Brauch sein.

1) Die analytische Methode.

Die Führer des Chorus, welcher auf dem Gebiete des geographischen Unterrichts die analytische Methode angewendet wissen will, sind Guts-Muths und Professor Dr. Berghaus, zwei gewichtige Autoritäten, welche die Wagschale ihrer Ansicht bedeutend herabziehen. Der Letztere folgt derselben in allen seinen bezüglichen geographischen Werken, sowol in seiner „Allgemeinen Länder- und Völkerkunde" (6 Bände. Stuttgart 1843. 1844. 11¼ Thlr.) als in seinem „Grundriß der Geographie in fünf Büchern" (Breslau 1845. $5^2/_3$ Thlr.) und schon in seinen „Ersten Elementen der Erdbeschreibung" (Berlin 1830. $^7/_{12}$ Thlr.). Der Erstere hat seine Stimme außer in seinen Lehrbüchern noch besonders in seinem „Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts" (Weimar 1835) erhoben. Die Substanz des hiernach befolgten Planes ist kürzlich folgende.

Nach der analytischen Methode wird mit den allgemeinsten Verhältnissen der Erde, nämlich mit ihren Verhältnissen als Weltkörper begonnen. Daran wird die Betrachtung der Erde an sich, die Scheidung und Vertheilung der Land- und Wassermassen und ihrer großen Glieder auf der Erdoberfläche angeschlossen. Endlich wird jeder Erdtheil einzeln in der Art betrachtet, daß zuvörderst eine allgemeine Übersicht über denselben und dann eine Beschreibung seiner einzelnen Länder nach Lage, Größe, Grenzen, Bodengestaltung (Gebirge, Flach- und Tiefländer; Seen, Flüsse), Klima, Producten, Einwohnern (Glaubensverschiedenheit, Bildung, Beschäftigung ꝛc.), Verfassung (Staatshaushalt, Streitmacht ꝛc.) u. s. w. an die Reihe kommt. Den jedesmaligen Beschluß macht die statistische Eintheilung, mit Angabe der bemerkenswerthesten Orter und des in der einen oder andern Beziehung an ihnen besonders Hervorzuhebenden. Diese Methode ist die ältere und nach ihrem Typus ist die überwiegende Mehrzahl der geographischen Lehrbücher, sie mögen die ganze Erde oder nur einzelne Theile derselben (Erdtheile oder Staaten) enthalten, bearbeitet. Gewöhnlich steht in einer kurzen Einleitung eine gedrängte Übersicht der allgemeinen mathematischen und physikalischen Erdverhältnisse voran und der ungleich größte Raum ist der sogenannten politischen Geographie gewährt. Damit ist das Maß des Nachdrucks angedeutet, welcher nach der Meinung der Verfasser den einzelnen Theilen der Geographie gebührt. Man könnte die Unverhältnißmäßigkeit der Ausdehnung des politischen Theils nicht ohne viel Recht anfechten,

Digitized by Google

wenn nicht gerade dieſer Theil die meiſten Notizen im Lehrbuche zu fordern ſchiene, während der Lehrer bei den allgemeinen mathematiſchen und phyſikaliſchen Verhältniſſen weniger auf die Quantität der Vermerke im Lehrbuch als auf die möglichſte Klarheit der Darſtellung dieſer Verhältniſſe zu achten hat. Man thue einen Blick in die Werke von Gaspari, Fabri, Cannabich, Haſſel, Stein u. A. oder in die von Cammerer, Volger, Schlieben, van der Smiſſen (Bearbeitung von Zachariä), Hörſchelmann (Bearbeitung des „Stein") u. A. m., und man findet obige Ausſage beſtätigt. Einige andere Werke rücken die allgemeinen mathematiſchen und phyſikaliſchen Erdverhältniſſe mehr in den Vordergrund, gönnen ihnen verhältnißmäßig viel mehr Aufmerkſamkeit als jene (namentlich geſchieht dies bei Berghaus), oder ſie widmen den topiſchen und phyſiſch-plaſtiſchen Verhältniſſen größern Raum, wie Dittenberger, Selten, Zeune, von Raumer *) u. A., oder ſie ordnen den Stoff nach Stufen oder Curſen, wie Albrecht v. Roon, Voigt, Viehoff u. A. m.

Guts-Muths motivirt ſeine Meinung damit, daß er ſagt, der menſchliche Geiſt finde bei jedem Gegenſtande der Erkenntniß nur dann Befriedigung, wenn er ihn ganz überſehen könne, weil es ihm nur dadurch möglich werde, jede Partialvorſtellung, welche ihm die nähere Analyſe gewähre, gehörig an das Ganze anzuknüpfen. Bei der Syntheſe falle das weg. Der Schüler erhalte da nur Partialvorſtellungen, ſchließe von dieſen nur zu leicht irrig auf das Ganze, oder im Fall ungenügender Geübtheit in der Combination geſtalte er ſich die partielle Vorſtellung zum Ganzen. Die Grundlage der Geographie ſei der Raum in concreter Geſtalt als Form; die Grundlage geographiſcher Erkenntniß ſei die helle Vorſtellung der räumlichen Form. Zu dieſer gelange der Schüler nicht durch die Zerſplitterung, welche ihm nur Partikel vorlege, ſondern durch klare Vorſtellung des Ganzen, woran im Verlauf des Unterrichts die nähere Anſchauung des Einzelnen ſich leicht anknüpfe. — Der Director Bormann **) in Berlin hat ſchon vor zehn Jahren dagegen mit Recht eingewendet, daß die Syntheſe des Verfahrens die Schuld irriger Vorſtellungen nicht nothwendig trage und daß alle Bildung des Menſchen ihren Weg von Partikel zu Partikel nehme. Übrigens ſei es ebenſo unmöglich, den Schüler von vornherein in allen Lehrfächern ſo zu ſtellen, daß er ſich in allen ſogleich gehörig orientiren könne, als es natürlich ſei, daß auch Kinder, gleich den Erwachſenen, durch fortwährendes Neuerwerben, Ergänzen, Berichtigen und Läutern lernen müſſen.

*) Karl v. Raumer hat in ſein „Lehrbuch der allgemeinen Geographie" (eine ſehr treffliche, höchſt brauchbare Schrift) gar keine Länderſtatiſtik mit aufgenommen.

**) Siehe deſſen lehrreiche Abhandlung „Über den Unterricht in der Geographie" in Dr. Dieſterweg's „Wegweiſer" 3. Aufl. 2. Theil.

Digitized by Google

Guts-Muths selbst nähert sich auch unwillkürlich der Synthese in seinen geforderten Anfängen. Nachdem er bei der kritischen Anordnung des geographischen Materials als nöthige Grundlage derselben: Raumordnung, logische Ordnung, Naturordnung und Zusammenstellung zu vergleichenden Übersichten angegeben hat, verlangt er in dem Plan des frühesten geographischen Elementar-Unterrichts für Kinder von 7—8 Jahren: 1) anschauliche Betrachtung der Umgegend und ihrer Gegenstände (Gebirge ꝛc.), nebst Begriffsbestimmungen dieser Gegenstände; 2) Verfertigung leichter Grundrisse von dem Zimmer, Hause, Garten ꝛc., verknüpft mit Anleitung zur Kenntniß der Längen- und Flächenmaße, und zwar möglichst Alles in freier Natur; 3) Versuche leichter Abrisse der von einem hohen Standpunkte aus betrachteten Wohngegend, mit Abschätzung der Raumverhältnisse nach dem Augenmaß, mit verjüngtem Maßstab und mit Situationszeichen; 4) geographischen Unterricht über das Wohnländchen, mit gelegentlicher, anschaulicher Erläuterung geographischer Elementarbegriffe *). — Diese Forderung ist kein geringes, der Synthese gemachtes Zugeständniß. Über deren Grenzen kommen viele Volksschulen gar nicht hinaus. Professor Stern hat in seinem obenerwähnten weltkundlichen Werke der Behandlung dieses Materials nicht weniger als c. vier Jahre Zeit gewährt und dort nachgewiesen, was dazu Alles gehöre und wie es auf diese vier Jahre zu vertheilen sei. Guts-Muths setzt also beim Beginn seines eigentlichen (systematischen) geographischen Lehrcursus schon Viel voraus. Diesen Cursus selbst theilt er nun in drei große, wohl durchdachte und reich bedachte Stufen: I. Raumlehre (Topik), II. Natur der Erde, III. Menschenherrschaft.

Im ersten dieser Cursus will er Orientirung im Raum und eine helle Rundsicht des Ganzen erzielen. Diese Orientirung erzielt er im körperlichen Erdraum (Gestalt, Größe, Erdinneres, Erdrinde, Atmosphäre), in der Erdoberfläche (Größe, Natureintheilung, Festland, Meere, vergleichsweise Größe des Landes und des Weltmeeres), im Raum des trockenen Landes (Lage und Vertheilung des Festlandes nach Hemisphären, dessen Größenvergleich, Theilung in 5 Erdtheile, deren Lage, Begrenzung, Größenvergleich, Flächenraum [Gebirgszüge, Hochländer, Stufenländer, Abdachungen, Ströme], Raumwertheilung nach den Hauptländern der Erdtheile, Hauptvölker, Städte ersten Ranges und ihr Lagenverhältniß nach Meridianen ꝛc.) und im Raum des Weltmeers (Einheit des Welt-

*) Welche ungemeine Reichhaltigkeit solcher Begriffe sich bei nur einiger Aufmerksamkeit darbietet, davon zeugt Dr. Rob. Schneider's „Leitfaden für die Elementar-Erdkunde. Die Erdkunde in ihren Grundbegriffen und in ihren Beziehungen zur Natur- u. Menschenkunde". Bunzlau 1836. — Dieser Leitfaden bildet die erste Stufe seiner „Erdkunde in methodischer Abstufung".

Digitized by Google

meers, Lagerung, Gliederung, Größenvergleich der Glieder, größte Meerbuſen, Straßen ꝛc.). Der erſte Curſus gibt ſchon tüchtig zu thun, doch ſind die Verhältniſſe noch ziemlich äußerlicher, ſinnlich verfolgbarer Natur. Merklich ſchwieriger werden die Aufgaben im zweiten Curſus. Dieſer erzielt Orientirung im Weltraume (planetariſche Erdverhältniſſe; beſonders genau Form und Bewegung; mathematiſche Theilung zur genauern Orientirung ꝛc.) und Betrachtung der Erde als Naturkörper (Inneres, Rinde, Oberflächenform in verticaler und horizontaler Richtung; Meer, Meeresgrund, Landgewäſſer, Atmoſphäre — Ausdehnung, Bewegung und organiſcher Zuſammenhang mit der Erde und deren Erzeugniſſen, mit Meer, Sonne, phyſiſchem Klima —; organiſches Leben der Erde und deren Erzeugniſſe; der phyſiſche Menſch — Abweichungen im Bau, in Zahl und Vertheilung ꝛc.). Es liegt alſo auch hier ein ſehr weitſchichtiger Stoff vor. — Der dritte Curſus endlich ſoll nicht blos die materielle Organiſation des Erdkörpers weiter verfolgen, ſondern ein geiſtiges Princip zur Erkennung und vielfachſten Benutzung der planetariſchen Kräfte behufs des Fortbaues und der Ausſchmückung der Erde im Auge haben. Darum ſoll nun die höhere geiſtige Kraft des Menſchen in ihrer Verwendung zur Beherrſchung der Erde und Ausbildung derſelben betrachtet, es ſoll die Erde als die große Schule der geiſtigen Entwickelung der Menſchheit angeſehen, der Gang der geiſtigen Entwickelung nach deren drei Stufen und in ihrem Einfluß auf Weiterbildung des Erdplaneten verfolgt werden. Es ſollen die geſelligen Vereine zu Staaten, die elementaren Seiten des Staatsweſens betrachtet und dann die einzelnen Erdtheile (etwa nach dem Schema, das in guten Lehrbüchern feſtgehalten iſt) beſchrieben werden, wobei kurz und nicht ſehr detaillirt die einzelnen Länder und Staaten ſich anſchließen. Den Schluß ſoll die Beſchreibung des Meeres rückſichtlich ſeiner Dienſtbarkeit für den Menſchen machen (Verbindungsmittel, Fahrzeiten, Kräfte, Wegweiſer, Winde, Strömungen, Ebbe und Flut; vornehmlich Beachtung des Atlantiſchen Oceans.). Bei dem Ganzen ſollen ſtets graphiſche Darſtellungen die Gedächtniß-, Einbildungs- und Denkkraft der Schüler unterſtützen und üben.

Das iſt Guts-Muths' wohldurchdachter, ſehr vollſtändig ausgearbeiteter Plan, wobei allen Theilen ihr Recht widerfährt und der Geographie als Wiſſenſchaft reichlich genügt, auch im Allgemeinen dem Lebensbedürfniß Vieler beſtens entſprochen wird. Aber für Volksſchulen iſt das zu ſublim und es würde um den geographiſchen Unterricht ein kümmerliches Ding werden, wenn er hiernach auf Volksſchulverhältniſſe ſollte zurechtgelegt werden. —

In der Hauptſache ſtimmen die Principien des Prof. Dr. Berghaus mit den ebendargelegten ganz überein. Das lehren die obenbezeichneten Werke auf den erſten Blick. Berghaus zeichnet ſich aber vor Guts-Muths durch fleißiges Halten auf comparative

Digitized by Google

Betrachtung der erst einzeln vorgeführten geographischen Verhältnisse aus. In seinen bereits erwähnten „Ersten Elementen" schickt er einen Theil der Fülle geographischer Vorbegriffe voran und gibt dann eine faßliche Darstellung der planetarischen, physikalischen und geometrischen Erdverhältnisse im Umriß. Die Ausdehnung und Detaillirung, in welcher die hydrographischen, orographischen, klimatologischen (Vegetations- und Animalisations-) Verhältnisse ausgebreitet werden, steckt jedoch die Grenze der „Ersten Elemente" auffallend weit. Die ethnographischen Umrisse überschreiten das entsprechende Maß nicht und das politisch-statistische Element fehlt in diesem Buche ganz; ein Umriß der Staatenkunde sollte demselben billig beigegeben sein.

Dieselben Ideen walten auch in den Lehrbüchern von Bormann, Voigt, v. Roon, Viehoff, Polsberw u. A. — Für den praktischen Unterricht sind die meisten dieser Lehrbücher nicht blos auf einen mäßigen, alles müßige Beiwerk ausschließenden Umfang zurückgeführt, sondern empfehlen sich durch die Verbindung der neuesten sachlichen Auffassung des Materials (namentlich nach Naturzusammengehörigkeit) mit der formellen Vertheilung auf drei oder vier Unterrichtsstufen. Wenn sie nun auch der wissenschaftlichen Analyse den Vorzug geben, so gleichen sie den daraus für den Elementarunterricht etwa erwachsenden Nachtheil wieder insofern aus, als sie von den allgemeinen Gegenständen zuerst die leichtest faßbaren zusammenstellen und Umrisse oder Übersichten derselben veranlassen, welche danach weiter und specieller ausgeführt, ergänzt und bereichert werden. Während die „Grundzüge der Erdbeschreibung" von Bormann (für Mittelklassen in Bürgerschulen; 2. Aufl. Berlin 1842. ⅓ Thlr.) vornehmlich auf Weckung und Beschäftigung der Selbstthätigkeit der Schüler berechnet sind, enthalten Voigt's und v. Roon's „Leitfäden" in schulgerechter Form nach bestimmten Cursen. Voigt („Leitfaden beim geographischen Unterricht"; nach neuern Ansichten; 8. Aufl. Berlin 1845. ⅓ Thlr.) verweist auf den ersten Cursus eine allgemeine Übersicht der Land- und Wasservertheilung (und der nächsten Gliederung der Land- und Wassermassen), auf den zweiten die allgemeine Kenntniß der Erde nach der Bodengestalt (namentlich der Erdtheile im Großen), auf den dritten, ausführlichsten, die Länder- und Völkerkunde (wo bei der „Länderkunde" die neuern Ansichten klar hervortreten), und auf den vierten die Staatenkunde, die recht knapp und dürr wegkommt. — A. von Roon dagegen hat in seinen „Anfangsgründen der Erd-, Völker- und Staatenkunde" (Leitfaden für Schüler von Gymnasien und höhern Bürgerschulen; in 3 Abtheil. Berlin 1844. 6. Aufl. ½ Thlr.), die leicht das beste Lehrbuch für diesen Schülerkreis sein dürften, drei Unterrichtsstufen innegehalten, eine topische, eine physikalische und eine ethnographisch-statistische. Die erste umfaßt außer vorläufigen mathematischen und physikalischen Erläuterungen eine kurze Oceanographie, Orographie und

Digitized by Google

Hydrographie, mit allerlei Vergleichungen und hier und da durch Specialität und Bezeichnung der Position nach Graden über gewöhnliche Kraft- und Zeitverhältnisse niederer Schulen hinausgehende Angaben. Die zweite Stufe erläutert erst einige der wichtigsten astronomischen Verhältnisse der Erde und geht dann genauer auf die physikalische Beschaffenheit der Erdtheile ein, indem bei jedem die Gebirge, Plateaus, Stufen- und Tiefländer, die Wassersysteme, das Klima und die organische Natur nach bestimmten Gürteln und nach den bei den einzelnen Erdtheilen waltenden Modificationen behandelt werden. (Namentlich ist Europa ausführlich bedacht.) Die dritte Stufe endlich bespricht zuerst ganz im Allgemeinen Zahl und Verbreitung, Eintheilung des Menschengeschlechts nach Racen und nach Sprachstämmen (deren Verbreitung), deutet auch die Verschiedenheit der Lebensweise und Gesittung der Völker, ihre Staatsverbindungen und Religionen an und geht dann zu ethnographischen und statistischen Umrissen der einzelnen Erdtheile über.

Manchem, der Stoffe und Einrichtung dieser Werke sorgfältig prüft, wird bestimmt in der Verkümmerung des mathematisch-astronomischen, sowie des statistischen Theils der Geographie, ein Mangel bemerkbar, während die physische Länderbeschreibung ihrem orographischen und hydrographischen Theile nach besonders bevorzugt ist. Indeß theils sind die mathematisch-astronomischen Verhältnisse für den ersten Unterricht nicht gerade leicht, zumal wenn nicht auf die Weise etwa begonnen wird, wie von Raumer in seinem „Lehrbuch der allgemeinen Geographie" und Director Dr. Diesterweg in seinem „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populairen Himmelskunde" (2. Aufl. 1844. 1¼ Thlr.) verfährt, theils können die Lehrbücher des Statistischen etwas weniger als sonst enthalten, da die Landkarten und die Lehrerhülfe hier am leichtesten nachzuhelfen vermögen. Gerade die vorzüglichsten Lehrbücher der Geographie sind heut mit statistischen Angaben am bedächtigsten und mäßigsten und am reichsten an Beschreibungen der Höhen und Tiefen der Landfläche, der Meere und Landgewässer *). Das läßt sich u. A. auch an H. Viehoff's „Leitfaden für den geographischen Unterricht" in 3 Lehrstufen (Emmerich 1835; erste Lehrstufe, a) topische, b) astronomische und physische Geographie, mit einer Vorschule der politischen) erkennen, sowie an einem gleichbetitelten Werk von Dr. Polsberw (Berlin 1838), das mit dem Viehoff'schen einen Schatz von Fragen und Aufgaben gemein hat, wie solche auch zu dem bekannten Selten'schen Handbuch gehören.

Es scheint mir hier noch der Ort zu sein, die Lehrerwelt erneut auf eine kleine gehaltreiche Schrift vom jetzigen Rector Fr. Otto in

*) L. Schuch's „Grundzüge der Geographie" nach den neuern Ansichten (Ein Leitfaden. Koblenz 1829. ⅝ Thlr.) enthalten nur die Lehre von der Gestalt der Erdoberfläche.

Digitized by Google

Mühlhausen aufmerksam zu machen: „Allgemeine Methodik des geographischen Unterrichts". (Erfurt 1839.) Sie beleuchtet diesen Unterricht vielseitig und hat insofern einen beachtenswerthen Schritt in der Methodik desselben vorwärts zu thun versucht, als sie, zwar eng an die Guts-Muths'schen Principien sich anschließend, doch zugleich den möglichsten Nutzen von der Anwendung der Synthese zu ziehen versucht. Man kann zwar Otto's sehr sublime Auffassung der Geographie nicht ohne weiteres theilen, wobei die physikalischen und historischen Wissenschaften zu bloßen dienenden Schwestern der Geographie herabsinken; aber Das ist wichtig, daß Otto neben dem reingeographischen und (sublimen) erdkundlichen Princip beim geographischen Unterricht namentlich auch das weltkundliche mit hervorhebt. Da unsern Volksschulbedürfnissen nur in den seltensten, günstigsten Fällen das reingeographische Princip, in keinem Falle aber das erdkundliche anzupassen ist, so ist's bedeutsam, auf das weltkundliche Princip zu dringen, welches die immerhin für wissenschaftliche Zwecke auseinander zu haltenden Gebiete des geographischen, physikalischen und historischen Wissens für die elementaren Unterrichtszwecke auf der Basis der Geographie in eine ihrem natürlichen Realbestande im Leben analoge organische Verbindung bringen hilft. Fleißige Forschung, gründliche und umfassende Sachkenntniß werden, wenn nur erst die Mühseligkeit der Arbeit nicht mehr so Viele abschreckt, und die bequeme Oberflächlichkeit mehr als seither gehaßt wird, mit der Zeit wol noch weiter führen. — Otto schließt sich in Betreff des eigentlichen systematisch-geographischen Unterrichts an Guts-Muths an und stellt eine topische, physikalische und politische Stufe dafür auf, wobei immer vom Allgemeinen zum Besondern fortgeschritten werden soll. Der Grundsatz aber, daß der Mensch sich vom Concreten zum Abstracten, von der Erscheinung zum Gesetz, von der Anschauung zum Begriff erhebe, daß die Erkenntniß des Besondern also der des Allgemeinen überall da vorausgehe, wo die des letztern nicht in der Gewalt des Schülers liegt — und das ist der gewöhnlichste Fall —, und daß darum die Erkenntniß des Allgemeinen durch die des Besondern vermittelt werden müsse: dieser Grundsatz leitet Otto zu einem recht beachtenswerthen Lehrplan für den Vorbereitungsunterricht (Heimatskunde), bei welchem er das Schulzimmer, das Schulhaus, den Wohnort und den Gesichtskreis betrachtend und zeichnend behandelt wissen will.

So viel geht als Resultat aus diesen Besprechungen der analytischen Methode hervor, daß ihre Freunde die Voraussschickung einer mehr oder minder speciellen Vorbereitung auf das Verständniß des systematischen Lehrgangs für erwünscht und nöthig halten, daß sie dazu die Betrachtung der nächsten Umgebungen wählen und den

Digitized by Google

Ertrag dieser Betrachtung nur noch nicht für eine geographische Errungenschaft gelten lassen wollen. Nach dieser Vorbereitung aber lassen sie nur übersichtliche Erläuterungen der mathematisch-astronomischen Verhältnisse folgen und wenden sich sofort zur Topik der Erdräume, zur Gewinnung einer sichern Grundlage und zur Vermittelung des Verständnisses namentlich der physikalischen Erdverhältnisse. Ohne überdies die Einflüsse der Menschenherrschaft auf die Umgestaltung der Erde gering anzuschlagen, legen sie doch jetzt keinen so überwiegenden Werth auf die detaillirteste Kenntniß der Statistik, sondern überlassen diese dem Specialstudium Derer, deren Beruf solche Kenntniß besonders verlangt. Vor allen Analytikern bleibt Guts-Muths unbestritten das Verdienst, seinen Lehrplan am vollständigsten und durchdachtesten aufgestellt zu haben. Ein Werk, worin er selbst oder ein Anderer diesen Plan praktisch ausgeführt hätte, gibt es meines Wissens bis jetzt nicht.

2. Die synthetische Methode.

Nach der synthetischen Methode wird in der Geographie nirgend mit dem Allgemeinen, sondern stets nur mit etwas recht Besonderm, nämlich mit den nächsten Umgebungen des Schülers begonnen und von ihnen aus als dem Centrum der Betrachtungen des Schülers zu den weitern Kreisen des gesammten geographischen Wissensgebiets allmälig fortgeschritten. Dieses allmälige Fortschreiten erfolgt jedoch nicht in der Art, daß etwa die Räume des Lehrzimmers, des Schulhauses, des Wohnorts, der nächsten, überschaubaren Umgebung des Wohnorts, des Kreises, der Provinz, des Vaterlandes, des Erdtheils, der Erde u. s. w., die immer extensiv sich erweiternden, encyklischen Gebiete des fortschreitenden geographischen Unterrichts bezeichneten *). Ein solches Fortschreiten beim gesonderten geographischen Unterricht vom ersten, äußerlichen Mittelpunkte des kindlichen Lebenskreises bis zu den fernen Grenzen des Weltgebäudes verriethe eine seltsame Pedanterie im starren Festhalten an der Schale des Begriffs der synthetischen Methode und würde sich in der Praxis bald ebenso hemmend und tödtend als geradezu unausführbar erweisen **). Vielmehr sollen die allmälig zu erweiternden Gebiete des geographischen Unterrichts ebenso den Anforderungen des Wesens der Geographie als den richtig gewürdigten Bildungsinteressen des Schülers entsprechen. Diese Gebiete sind deshalb wesentlich dieselben, welche auch bei der analytischen Methode durchwandert werden: Topik, Physik

*) Siehe Galetti's Aufsatz: „Wie lernt man Geographie?" Allgem. Schulzeit. Abth. I. 1827. Nr. 25.

**) Im allgemeinen weltkundlichen Unterricht ist es etwas anders. Für diesen haben Harnisch, Diesterweg, Denzel u. A. einen jener Art der Erweiterung entsprechenden Weg festgestellt. S. Harnisch's „Weltkunde" 3 Thle., Diesterweg's „Einleitung zur Beschreibung der Rheinprovinzen"; Denzel's „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre". 3. Thl. 3. Abth. S. 267 ff.

Digitized by Google

und Statistik der Erdräume; aber der Anfang der Wanderung und die Weise der Fortsetzung weichen bei der synthetischen Methode sehr wesentlich von der analytischen Methode ab; sie bilden den Gegensatz dazu. Letztere steigt vom direct Anschaubaren, Nahen, zum Fernen, nur im Bilde Anschaubaren, vom Besondern zum Allgemeinen auf und parallelisirt sich dadurch der naturgemäßen, stufenweisen Entwickelung des menschlichen Geistes. Sie paßt den Stoff dem durchschnittlichen Maße der Gesammtkraft des Schülers besser an und gewährt eine bessere, heuristische Beschäftigung der Selbstthätigkeit, als das beim analytischen Verfahren möglich ist. Darum wurde bereits oben gesagt, daß es bei Anwendung der analytischen Methode ganz im Sinne der Synthese gehandelt sei, wenn ein vorbereitender Unterricht vorangeschickt wird, welcher sich mit einer vielseitigen, möglichst erschöpfenden Kenntniß der nächsten Umgebung des Schülers beschäftigt. Stehe dieser vorbereitende Unterricht anscheinend auch außer Connex mit den eigentlichen systematischen Cursen und nenne man ihn immerhin nicht erste Stufe, sondern Vorstufe, — das verschlägt in der Hauptsache nichts, er ist doch immer das unerlaßliche primaire Glied in der Kette der Belehrungen. Als solches ist er auch längst von den ausgezeichnetsten Geographen und Pädagogen anerkannt. Nur ein paar Stimmen von Gewicht mögen das belegen. Prof. Karl Ritter sagt schon 1806 (Guts-Muths' „Bibliothek" S. 207): „Die natürlichste, geographische Methode ist wol diejenige, welche alle verschiedenartigen, geographischen Gegenstände in ein Ganzes zu vereinigen weiß. Es ist diejenige, welche das Kind zuerst in der Wirklichkeit orientirt und zu fixiren sucht, auf der Stelle, wo es lebt, auch sehen lehrt. Sei es nun Stadt oder Dorf, Berg oder Thal, wo das Kind seine ersten geographischen Kenntnisse, — nicht in der Stube, nicht auf der Landkarte und aus dem Buche, sondern in der Natur erhalten hat: dies bleibt sich immer gleich. Diese Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode und ist darum die einzige. Hier lernt das Kind das Land in allen seinen Verhältnissen kennen, lernt im selbst davon verzeichneten Bilde die Karte aller Länder verstehen." Damit stimmt der Begründer der Elementargeographie (Director) Henning ganz überein. „Der Schüler mache den Anfang seiner Erdkunde bei dem Theil der Erdoberfläche, der ihm vor Augen liege. Warum ihn lieber mit dem Entfernten und Fremden als mit dem Gegenwärtigen und Nahen beschäftigen! Warum den Wink der Natur, die nur das Einheimische zur unmittelbaren Anschauung vor Augen bringt, verkennen und ungehorsam übersehen! Ist es wirklich naturgemäß, dem Kinde reizende Fragmente aus der Ferne mitzutheilen?" — Denzel ficht in seiner „Volksschule" den Grundsatz, „daß der Mensch vor allen Dingen in seinen nächsten Verhältnissen zur Natur und Menschheit einheimisch werden müsse, bevor man ihm einen weitern Kreis der Erkenntniß gibt". — Harnisch

Digitized by Google

sagt in der Vorrede zu seinem „Preußischen Sachsenland“: „Es kann gar kein Streit darüber obwalten, ob man soll mit der Weitläuftigkeit oder mit der Enge anfangen. Man kann mit nichts Anderm als mit der Enge anfangen, wenn man die Kinder in ihrem Innern sammeln und nicht zerstreuen will.“ — Das gilt sehr wohl auch in räumlicher Beziehung. Endlich: Diesterweg motivirt seine verwandten Ansichten mit den Worten: „Die Erdstelle, wo der Mensch geboren wird, ist meistens auch der lebenslängliche Schauplatz seiner Wirksamkeit. Soll nun der Mensch als solcher die Verhältnisse seiner Umgebung durchschauen, um richtig in diesen Verhältnissen zu handeln, ist es auch seiner unwürdig, über die nächsten Verhältnisse unaufgeklärt zu sein, so ist's ausgemacht, daß von dem ganzen Wissen über die Erde für jeden Schüler die Kenntniß des Raumes, in welchem er lebt, und der bürgerlichen, kirchlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken und in welchen und auf welche er zu wirken hat, das Wichtigste und Unentbehrlichste sei. Hieraus folgt, daß beim geographischen Unterricht der nächsten Umgebung und den Räumen, worin der Schüler vorerst zu leben bestimmt ist, der erste Rang einzuräumen, daß mit dem Nächsten zu beginnen und allmälig zum Entfernten fortzuschreiten sei. Der Inhalt des ersten geographischen Unterrichts wird deshalb aus der nächsten Umgebung genommen.“

Diese Autoritäten stellen die Anfänge alles geographischen Unterrichts unanfechtbar fest; es bedarf keines Worts weiter darüber, als daß eben möglichst vielseitige Beziehungen an den nächsten Umgebungen aufgesucht, zur Klarheit in der Anschauung gebracht und verständig ausgebeutet werden, sodaß der Ertrag dieser Arbeit dem weitern Unterricht in den verschiedensten Seiten zu statten kommt.

Über die durchgängige Anwendung der synthetischen Methode im ganzen geographischen Unterricht hat sich in neuerer Zeit Niemand so gründlich und umfassend ausgesprochen, als der hallesche Inspector Ziemann in seinem geographischen Leitfaden: „Der geographische Unterricht in Bürgerschulen“. (Halle 1833.) In dieser Schrift beleuchtet er erst die Realien überhaupt und den Werth der Geographie insbesondere, und wägt bei der Begriffs- und Umfangsbezeichnung der Geographie für Bürgerschulen verschiedene Stimmen, die darüber laut geworden sind, ab. Nachdem er dann noch die heuristischen und die regulativen Principien für den geographischen Unterricht auf Bürgerschulen angegeben hat, stellt er die Cursus dieses Unterrichts selbst auf. Es erscheint ihm zweckmäßiger, aus dem einen Guts-Muths'schen Cursus zwei zu bilden, denen ein vorbereitender Unterricht voranzuschicken sei; und so gliedert sich sein ganzer Lehrgang einfach in drei Gebiete. — Das erste Gebiet soll einen vorbereitenden Unterricht umfassen, dessen Hauptzweck das Verständniß bildlicher Darstellungen der Erde (Landkarten und Globus) und nach Umständen die Bekanntmachung mit den wichtigsten kosmischen Verhältnissen ist. Darum wird

Digitized by Google

alsbald auf bildliche Darstellung einzelner, in der Umgebung angeschauter und besprochener Gegenstände hingearbeitet, behufs der Anwendung auf ein zu zeichnendes Kärtchen der nächsten Umgebungen des Beobachtungsortes. Durch selbst zu zeichnende oder gestochene Karten soll der Lehrer das Verständniß der Karten und des künstlichen Erdglobus anstreben. Letzterer soll dann sofort zu einfachen Erläuterungen der Bewegung des Erdkörpers, der dadurch entstehenden Finsternisse und etwa noch der Klimaverschiedenheit benutzt werden. (Nach Umständen!) Keineswegs sollen hier alle die zahllosen geographischen Begriffe erklärt werden, welche in der allgemeinen Geographie vorkommen und die von Einzelnen irrig dem Vorbereitungs-Unterrichte zugewiesen sind. Nur die Begriffe, die das Kärtchen erläutern helfen kann, gehören zunächst her; die verwandten wird der spätere Unterricht nachzubringen haben. Wie Ziemann das meint, spricht er in seinem angeführten Buche S. 119 aus. Ich will aber die Stelle nicht auch hierher setzen, da sie ziemlich bekannt und bereits oft von Andern, auch vom Director Bormann im „Wegweiser" (Th. II. S. 13.) citirt ist.

Das zweite Gebiet enthält den ersten Cursus des eigentlichen geographischen Unterrichts. Von dem gesammten geographischen Material, den topischen, physikalischen, politischen und mathematischen Erdverhältnissen theilt Ziemann nur die Topik und Physik diesem ersten Cursus zu, während er, um der Wichtigkeit fürs bürgerliche Leben willen, die politischen Verhältnisse dem zweiten Cursus allein zuweist und nur denselben noch das Faßlichste und Wissenswürdigste aus der mathematischen Geographie beigegeben wissen will. — Da die topische Geographie ausschließlich die Orientirung zum Zweck hat und auf das Wo? antworten lehren will, so muß sie für alle ausgezeichneten Objecte der äußern Oberflächenfiguration*), von Position zu Position fortschreitend, die Stelle auf der Karte nachweisen und dann durch mancherlei Vergleichungen die Fixirung im Gedächtniß bis zur Unauslöschlichkeit des Erdoberflächenbildes beim Schüler vermitteln. — Aus der physischen Geographie wird nur noch die Betrachtung der natürlichen Beschaffenheit des Bodens zum ersten Cursus gezogen, nämlich seine Gestaltung nach Höhe und Tiefe, seine Bewässerung, seine Bestandtheile, sein Anbau, seine Fruchtbarkeit, seine Producte ...., ferner Klima, Wärme, Kälte, Jahreszeiten, Luftbeschaffenheit, Winde u. a. m. Dadurch erhalten die topischen Positionen schon ein mannichfaltiges Licht und erhöhtes, unterrichtliches Interesse.

*) Dahin gehören: allgemeinste und dann speciellere Eintheilung der Erdoberfläche in Land und Wasser (Continente, Inseln, Oceane, Meere, Meerbusen, Baien, Golfe, Seen, Ströme, Flüsse); Gebirgsgänge oder Hochlande und Gebirgsketten der Erde (ausgezeichnetste Höhenpunkte), Vorgebirge, Landzungen, Halbinseln, Inseln; Eintheilung der Continente und Oceane nach Naturgrenzen, Meerbecken, Stromgebiete (speciell) u. a. m.

Digitized by Google

Das dritte Gebiet endlich, oder der zweite Cursus des eigentlichen geographischen Unterrichts, wobei wie im ersten Cursus wieder vom Heimatsort des Schülers ausgegangen werden soll, umfaßt die Anwendung der bisher erworbenen Kenntnisse auf die Länder- und Völkerkunde. Die Erde als Wohnort des Menschen und Schauplatz seiner Wirksamkeit, mit allen durch den Menschen hervorgerufenen Culturverhältnissen, bildet den Hauptgegenstand dieses Cursus. Es soll aber ebenso wenig hier auf eine Fülle statistischer Zahlenangaben Gewicht gelegt werden, als schon früher nur sehr untergeordnete Rücksicht auf Anwendung des mathematischen Liniensystems für Fixirung der Positionen zu nehmen gewesen ist. Dagegen soll überall der vielseitigste Einfluß des Menschen auf die Erde hervorgehoben werden und durch detaillirtes Eingehen in die hervorstechendsten historischen Beziehungen, oder in die Natur- und Kunstgegenstände einer Stadt oder eines Landes soll das politische Bild davon aufgehellt und gehörig vervollständigt werden. Die religiösen Ansichten der Völker, ihre Abstammung, Sprache, Sitten, geistigen Anlagen, Bildung, Bildungsanstalten, Beschäftigungen, Gewerbe, Handel, Volksbelustigungen, Regierungsform, Landesverwaltung, Bevölkerung, Eintheilung der verschiedenen Staaten: — das sollen in diesem zweiten Cursus die nie aus den Augen zu verlierenden Rücksichten sein. Am Schluß des Ganzen sollen dann noch die Verhältnisse der Erde als Weltkörper, Gestalt, Größe, Entfernungen, Bewegungen, mancherlei damit an der Erde selbst und andern Weltkörpern zusammenhängende Erscheinungen u. a. m. gründlich und ausführlicher als im Vorbereitungsunterricht erörtert werden.

Das ist kürzlich Ziemann's Lehrgang für den synthetischen geographischen Unterricht. Zu dessen Benutzung gibt er in seiner oben angeführten Schrift viele treffliche Winke, theils um dahin zu wirken, daß das Bild, welches in der Seele des Schülers sich von den Erdräumen gestaltet, dem Urbilde der Erde immer entsprechender werde, theils um das richtige, gewonnene Bild auch dauernd zu befestigen. Überdies begründet und erläutert er diesen Lehrgang sehr ausführlich und gibt dadurch zugleich Gelegenheit, die Modificationen zu erkennen, die, unbeschadet des ganzen Plans, für beschränktere Volksschulverhältnisse eintreten dürften. Sein „Leitfaden" verdient daher in recht Vieler Hände zu gelangen und von ihnen tüchtig durchgearbeitet zu werden.

Am meisten nähert sich dem Ziemann'schen Plan der vom Director Bormann in Dr. Diesterweg's „Wegweiser" (3. Aufl. 1845. Thl. II.) aufgestellte geographische Lehrplan. Doch liest Bormann das Gediegene und Treffliche allenthalben, wo er es findet, mit zusammen und hält sich deshalb weder ausschließlich an die synthetische noch ausschließlich an die analytische Methode. Er ist bemüht, das Gute beider Weisen zu verbinden. Seiner ersten Stufe, worauf außer der Betrachtung der nächsten Umgebung und

Digitized by Google

außer der Benutzung derselben zur Anknüpfung naheliegender geographischer Begriffe noch die bildliche Darstellung der Umgebungen vorkommen soll, schließt er z. B. sehr zweckmäßig diejenigen äußern Erscheinungen an Erde und Himmel an, welche zwar erst in der mathematischen Geographie ihre Erklärung finden, aber von jedem Menschen mit gesunden Sinnen bei aufmerksamer Beachtung wirklich wahrgenommen werden können, die auch das Kind zum Theil schon gesehen, aber nicht recht gesehen hat. Dahin gehören: Horizont, Weltgegenden, scheinbare tägliche Bewegung der Sonne, deren Einfluß auf Tageslänge, Jahreszeiten, klimatische Erdeintheilung, Mondlauf, der gestirnte Himmel u. dgl. m. Das ist ein ungemein fruchtbarer Zusatz zur engen Ortskunde, und man kann Bormann's Gedanken in dieser Hinsicht nicht anders als einen sehr glücklichen nennen. — Seine zweite Stufe bringt zuerst einen Überblick über die ganze Erde in üblicher Art und leitet dann die Schüler an, die bildliche Darstellung der Erde auf einer Kugel im geographischen Netz zu verstehen und nachzumachen. Die Einübung richtet sich besonders auf das Bild der Gliederung der Land- und Wassermassen. Danach folgt eine allgemeine Betrachtung Europas und eine speciellere und genauere Deutschlands, immer mit vorwaltender Berücksichtigung der Configuration des Landes, um den Schlüssel zu einem spätern Urtheil über den Zusammenhang der Form des Landes mit seiner eigenthümlichen Natur zu gewinnen und das Interesse an der mit dem historischen Moment zu belebenden Länderbeschreibung zu steigern.

Auf der dritten Stufe soll von der Beschreibung des Vaterlandes zur Beschreibung der übrigen europäischen und außereuropäischen Länder fortgeschritten, letztern eine geringere Ausführlichkeit geschenkt, aber das Kartenzeichnen (kein mechanisches Copiren) fleißig betrieben werden. Von dem Unterricht in der mathematischen Geographie verspricht sich Bormann darum nicht viel, weil erfahrungsmäßig den Schülern zu gründlicher Einsicht in die wissenschaftlichen Principien dieser Lehre die erforderliche Vorbereitung in der Regel abgeht. —

Man kann der Bormann'schen Auffassung und Modificirung der synthetischen Methode beim geographischen Unterricht das Lob nicht versagen, daß sie ebenso sehr auf eine Compensirung des Materials Bedacht nimmt, namentlich durch Ausscheidung alles nicht zu gehöriger Klarheit zu Bringenden, als sie geschickten Gebrauch von den Vortheilen der analytischen Methode macht.

Andere Schulmänner haben noch andere Modificationen in Anwendung gebracht; es kann aber hier nicht der Zweck sein, alle diese größern oder geringern Abänderungen im Einzelnen durchzugehen. Von mehren praktischen Lehrern ist neuerdings die Heimatskunde, die erste Stufe des geographischen wie des allgemein weltkundlichen Unterrichts bearbeitet, nach der Art, wie es vom Dr.

Digitized by Google

Harniſch in ſeinem „Preußiſchen Sachſenlande“ ſchon 1827*), von Dr. Dieſterweg in ſeiner „Anleitung zu einem methodiſchen Unterricht in der Erdkunde, 1. Theil, „Heimats- und Provinzkunde“ („Beſchreibung der Preußiſchen Rheinprovinzen“) 1829, vom verſtorbenen Seminardirector A. E. Preuß in Königsberg in ſeiner „Preußiſchen Landes- und Volkskunde“ („Beſchreibung von Preußen“) 1835, vom Seminardirector Henning in Köslin in ſeiner „Pommerſchen Landes- und Volkskunde“ („Beſchreibung von Pommern“) 1843 geſchehen iſt. Ich erwähne in dieſer Beziehung nur: W. Dyckerhoff's „Heimatskunde“ (Erſte Stufe: Kenntniß der Provinz;**) Kleve 1841. ⅙ Thlr.); — Dr. Rittershauſen's „Heimatskunde“ (zunächſt für Berlin), als Grundlage des erſten geographiſchen Unterrichts. Berlin 1844. ⅙ Thlr.); F. M. Schach's „Anleitung zum Unterricht in der Erdbeſchreibung u. ſ. w., 1. Abtheil. „Heimatkunde“ (mit Benutzung des obengenannten Werkes vom Prof. W. Stern) (Karlsruhe 1843. ½ Thlr.), und der beſonders lehrreichen „Anleitung zum Unterricht in der Heimatkunde von Dr. Finger***) (an der Gegend von Weinheim erläutert) (Leipzig 1844. ¾ Thlr.). Auch der „Abriß der Geographie, Statiſtik und Geſchichte des Preußiſchen Staats“. Von Uvermann und Voßnacke. 2. Ausgabe. Leipzig 1845. ⅙ Thlr.; E. Kappe's „Geographie des Preußiſchen Staats“, Barmen 1840. 1/15 Thlr.; ferner die erſte Abtheilung „Nähe“ aus G. Gröger's „Nähe und Ferne“ (Lehrbuch für den Unterricht in der Heimats-, Vaterlands- und Erdkunde, für Volksſchullehrer in Preußiſch-Sachſen (Leipzig 1836.), — ſowie die „Preußiſche Vaterlandskunde“ von ungenanntem Verfaſſer (Berlin 1844.) und die „Kleine Vaterlandskunde“ für Elementarſchulen. (Siegen 1844. 3. Aufl. für jede preuß. Provinz ⅙ Thlr.), laſſen ſich hier als recht brauchbar nennen†), indem ſie in

---

*) Vorher ſchon in ſeinem „Schleſien“, das mehrmals von Kelch wieder bearbeitet iſt.

**) Lehrern in der Provinz Sachſen kann man die ſehr ſchätzbare Schrift von Dr. Keber „Der Regierungsbezirk Magdeburg“ (Halberſtadt 1843. ⅔ Thlr.) angelegentlich empfehlen; die Schrift vom Paſtor Scharfe „Der Regierungsbezirk Merſeburg“ (Sangerhauſen 1841. ½ Thlr.) iſt von keinem beſondern Werth.

***) Vergl. den Aufſatz über Heimatkunde in der Allgem. Schulzeit. 1845. Nr. 129.

†) Dr. R. Schneider's „Leitfaden für den geograph. Unterricht in der preuß. Vaterlandskunde“ (Auszug aus deſſen größerm Handbuch: „Der preußiſche Staat“.) (Bunzlau 1835) iſt faſt zu reichlich mit Details in allen einzelnen Abtheilungen verſehen, um nicht einen bedeutenden Zeitaufwand zu verlangen; H. v. Ratzmer's „Geographie des preußiſchen Staats“ (Berlin 1840) iſt vornehmlich für junge Mi-

Digitized by Google

der Hauptsache den Bedürfnissen bei der synthetischen Methode im geographischen Unterricht für die eine und andere Gegend unsers preußischen Vaterlandes entgegenkommen.

Es scheint mir hier des Orts zu sein, in ein paar Worten noch einiger Winke für das praktische Lehrverfahren zu gedenken, welche sowol bei der Anwendung der analytischen als der synthetischen Methode im geographischen Unterricht gegenwärtig von den tüchtigsten Praktikern in diesem Fache gegeben werden.

Schon in der Instruction für den geschichtlich-geographischen Unterricht bei den Gymnasien der Provinz Westfalen (vgl. Dr. Neigebaur: „Die preußischen Gymnasien und höhern Bürgerschulen" ꝛc. Berlin 1835. S. 166 ff.) wird die Bemerkung gemacht, daß der geographische Unterricht in noch höherm Maße als der geschichtliche Gedächtnißarbeit bleibe und sie fordere; daß daher eine größere Kunst nöthig sei, den einzelnstehenden Notizen solche Merkmale beizufügen, welche ein Bild, eine Einheit in der Mannichfaltigkeit, hervorbringen, indem sie die Einbildungskraft, den Verstand, den Scharfsinn zur Hülfe des Gedächtnisses aufrufen. Vom Lehrer wird deshalb Geschick, gute Vorbildung, Lebendigkeit, Gewandtheit und eigene Sicherheit des Gedächtnisses vorausgesetzt. Er soll das rechte Maß zu treffen wissen, sich durch kein Gesetz miskannter Vollständigkeit irreleiten lassen, sparsam mit Namen sein und sich nicht durch das Interesse am Einzelnen (namentlich Fremdem) in Entlegenes oder minder historisch Wichtiges verlieren. — In dieser Bemerkung liegen schon deutlich Winke für die Praxis. Auch in den über Tobler's und Henning's Bestrebungen schon oben S. 211 gemachten Andeutungen sind dergleichen gegeben. Faßt man Das, was Guts-Muths, Ziemann und die Bearbeiter von Anleitungen zur Heimatskunde ausgesprochen, summarisch zusammen, so verlangt der Zweck des geographischen Unterrichts zwei Hauptthätigkeiten des Lehrers: Mittheilen (Vormachen) und Einüben.

Soweit das geographische Material historischer oder positiver Art ist, muß es mitgetheilt, gegeben werden, durch des Lehrers Wort, durch Buch, Karte, Globus, Zeichnung (Figur). Diese Mittheilung ist auch hier, wie in andern Lehrfächern in Volksschulen, kein bloßes Vortragen, sie ist eine freie, anregende, allenthalben zur Selbstthätigkeit treibende Unterhaltung mit vielseitigster Benutzung der Veranschaulichungsmittel. Ohne letztere ist kein geographischer Unterricht bei Kindern denkbar, bei redseligem Vordociren spricht man die Kinder stumpf und todt. Wie soll ein durch vieles

---

litairs, welche das Offiziereramen machen wollen, und die Lehmann'sche tabellarisch-geographische Übersicht des preuß. Staats, Berlin 1836. hat nur für Geschäftsmänner und Beamte besondern Werth.

Digitized by Google

ſtilles Zuhören eingeſchläferter Schüler Alles ſo ſchnell merken, als es der docirende Lehrer berührt! Vielmehr muß ſtets die Gelegenheit wahrgenommen werden zum Vergleichen und Unterſcheiden, Zuſammenfaſſen und Ordnen, Beſtimmen und Darſtellen. Alle Augenblicke gibt es etwas an der Karte zu zeigen, zu erläutern oder wiederholend ins Gedächtniß zurückzurufen, damit das zu erwerbende innere Bild der Erdräume in der Seele des Schülers nicht erlöſche. Die Friſcherhaltung dieſes innern Bildes iſt unerläßlich; die Vertiefung ſeines Eindrucks in der Seele läßt ſich am ſicherſten dadurch erzielen, daß das äußere Anſchauungsmittel — nach genügendem ſorgfältigen Gebrauch — dem Auge bisweilen entrückt wird. Sobald aber Züge deſſelben erloſchen ſind, gibt es kein anderes Correctiv als die Karte; dahin iſt der Recurs zu nehmen. Was die Karte lehrt, braucht das Wort nicht Alles zu lehren. Aber der Lehrer muß die Kinder Karten leſen lehren und zu dieſem Behuf dergleichen zeichnen laſſen. Hier bedarf es: vormachen, auf die Spur helfen, Blick und Urtheil dirigiren, das Finden und Treffen vermitteln. Wer gut zu zeigen, zu betrachten, zu gliedern, zu folgern, anzuwenden, jeden Schüler ins lebendige Intereſſe zu ziehen, alle im Geiſt an der Hand mit offenen Augen auf der Erde herumzuführen verſteht, ſodaß Jedem das Herz fröhlich und das Auge bohrend wird: der trifft im geographiſchen Unterricht das Rechte in ſeinen Mittheilungen. —

Das Mittheilen iſt die angenehme Seite; das Einüben iſt das mühſeligere Geſchäft, wobei viel Geduld, Ruhe und gute Laune anzurathen iſt. Eine Menge Dinge wollen platthin mit dem Gedächtniß erfaßt und dem Gedächtniß unverlierbar geläufig gemacht ſein. Bei Namen, Zahlen, Richtungen bedarf man beſtimmter Reihen, in denen ſie wieder und wieder genannt werden; man bedarf kleiner tabellariſcher Überſichten, die mit lautem, taktmäßigem Chorſprechen eingeübt werden. Hier iſt einmal ein wenig Mechanismus nöthig, um in kurzer Zeit Vieles einzuprägen und abzuthun; ſonſt iſt die Geographie eben nicht das Gebiet, worauf das gedankenloſe, mechaniſche Treiben räthlich wäre. Aber beim Einüben des innern Bildes von irgend einem Lande iſt kein Mechaniſiren anwendbar. Da führen nur ideelle Reiſen um das Gebiet herum und in verſchiedenen Richtungen durch daſſelbe hindurch, ſkizzirte Entwürfe dieſes Bildes auf Papier, auf der Schiefertafel und der Wandtafel, es führt nur wiederholtes, ſorgfältiges Beſchauen und Vergleichen mit der richtigen Karte und die Inanſpruchnahme der Einbildungskraft zum erwünſchten Ziel. — Nicht minder unnatürlich iſt ein bloßes wörtliches Anführen und Nachſprechenlaſſen von Producten, der verſchiedenen Zonen, Erdtheile, Länder, Regionen und das todte Aufführen menſchlicher Einrichtungen und Anſtalten nach einem dürren Schema. Wol aber ſoll der Lehrer umſichtig auf den Wechſel klimatiſcher Einflüſſe, auf Vertheilung und Verbreitungsbezirke der hervortretendſten, charakterbeſtimmenden Formen hinweiſen, und ſoll

Digitized by Google

immer wieder und wieder den Einfluß ins Bewußtsein zurückrufen, den verwandte Naturverhältnisse auf verwandte Lebensgestaltungen der Völker, auf ihre geselligen und Staatsformen, ihre Culturstufe, ihre historische Wichtigkeit u. dgl. nachweislich gehabt haben und fort und fort haben. Wo es sein kann, durch Blicke in die Nähe analoge Beziehungen für die Ferne zu erschließen, wird dies eine wesentliche Erleichterung werden, um eine Ahnung der Gesetzmäßigkeit im Großen und Ganzen wie im Kleinern und Einzelnern rücksichtlich der Vertheilung, Wechselwirkung und individuellen Natureinrichtung der Wesenformen auf dem Erdball in den Schülern zu wecken.

3) Die constructive Methode.

Die geographische Constructionsmethode ist ihrem Wesen nach einestheils eine analytische, anderntheils eine synthetische Methode eigenthümlicher Art. Es kommt bei ihr keineswegs auf von der Nähe zur Ferne fortschreitendes Dociren, sondern es kommt vielmehr darauf an, daß, vor allem Dociren, der Schüler zeichnend und merkend unter Leitung des Lehrers ein Charakterbild der Erde oder eines Theils derselben construire und demselben mit der Zeit durch fortgehende Correction den Grad von Richtigkeit und Treue gebe, welchen gewöhnliche Planiglobien oder andere Erdkarten zu haben pflegen. Das Kartenzeichnen in geordneter Weise also ist hier das erste und hauptsächlichste Mittel zur Begründung geographischer Kenntnisse. Ehe noch der Schüler irgend eine zusammenhängende Belehrung über einzelne Erdräume erhält, soll er eine anschauliche räumliche Grundlage selbstthätig gestalten lernen, worauf er nachmals alle Vervollständigung und fernere Aneignung seines geographischen Wissens zu stützen vermag. Stets erst Das zeichnen, was sofort zu merken ist, und schon während des Zeichnens unvermerkt einen großen Theil der zu lernenden Positionen dem Gedächtniß einprägen: das ist die Idee dieser Methode. Was eine spätere wissenschaftliche Stufe in seinen mannichfaltigen Beziehungen erläutern, beleben soll, das soll die Elementarstufe hauptsächlich dadurch begründen, daß sie zuerst ein geeignetes Mittel zur Erlangung der Kenntniß von der geographischen Lage an die Hand gibt.

Man kann diese Idee keineswegs absolut verwerfen wollen, auch nicht unbedingt für Volksschulen; die Gewinnung einer räumlichen Grundlage ist in der That überall das Elementarste, was im geographischen Unterricht vorweg erstrebt werden muß. Aber es kommt Alles auf die Weise — hier auf die Anfertigung der Karten nach festgeregeltem Plane an. Da nun weder ein todtes, blindes Copiren von Musterkarten, noch ein gleichgültiges, ordnungsloses Zeichnen bald dieses bald jenes Theils und Elements der Idee genügt, sondern nach sorgfältiger, vorgängiger Vertheilung ein Moment nach dem

Digitized by Google

andern vorgenommen wird und ſtets gleichartige Aufgaben zuſammengeſtellt werden, die unmittelbar nach der Löſung durch Zeichnung zum Eigenthum des Gedächtniſſes und der Phantaſie gemacht werden ſollen, ſo ſöhnt man ſich unſchwer mit dieſer neueſten Methode aus, welche allerdings beim Lehrer neben dem Wiſſen auch das Können vorausſetzt und jenes durch dieſes fördern will. Jedoch der eigenthümlichen Hinderniſſe ſind auf dieſem Wege ſo mancherlei Art, daß es daraus erklärlich wird, wenn man die conſtructive Methode am eheſten für den Unterricht in höhern Unterrichtsanſtalten, in höhern Militairſchulen, Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen geeignet gefunden und ſeither nur ſehr ſparſame und vereinzelte Verſuche gemacht hat, ſie auch in gehobenen Volksſchulen anzuwenden. Daß ſie vom rechten Mann mit gutem Erfolg gebraucht werden könne, darüber iſt kein Zweifel; aber die Methode bedarf für dieſen Behuf noch ſehr weſentlicher Vereinfachungen und Modificationen. Man hat auch ſolche bereits vorgeſchlagen, doch weiß ich nicht, ob ſie dauernd in Ausführung gebracht ſind, oder ob nach einigen begeiſterten Probeverſuchen die Sache wieder aufgegeben iſt. Man zeichnet wol Karten, zeichnet auch in lithographirte Kartennetze, die bereits beſtimmte Marken enthalten; damit iſt aber nicht viel gewonnen, wenn es nicht nach beſtimmtem Plan und forgehend geübt werden kann.

Legen wir uns jetzt dieſe Methode im Einzelnen etwas näher vors Auge. — Außer dem Prof. Dr. Ritter, dem begeiſterten Lobredner der conſtructiven Methode im geographiſchen Unterricht, würden wir der Ausprägung, welche der ſchwediſche Profeſſor Sven Agren, der Baron Ph. v. Canſtein, der hamburger Lehrer Lohſe und Dir. Fr. Kapp ihr gegeben haben, gedenken müſſen. Steht erſt die ausführlichere Ausbildung derſelben im Umriß vor der Seele, dann laſſen ſich Dir. Klöden's und Rector Otto's Gedanken über ſie näher würdigen.

Den Prof. Dr. S. Ägren hat man als den Begründer der conſtructiven Methode im geographiſchen Unterricht anzuſehen. (S. deſſen „Allgemeines Lehrbuch". Erſte Abtheilung: Phyſiſche Erdbeſchreibung; mit 2 Hemiſphärkarten und Conſtructionstafeln. Berlin 1832. ¾ Thlr.) Ausgeſprochener Zweck dieſer Methode iſt: Gewinnung einer ſichern Grundlage für das ganze Gebäude des geographiſchen Wiſſens, durch Auffindung und mittels Kartenzeichnens unterſtützte feſte Einübung der räumlichen Verhältniſſe des Erd- und Länderbildes, ſodaß es innerlich lebhaft vor der Seele des Schülers ſtehen und zu jedwedem Bedürfniß vom Schüler reconſtruirt werden kann. Dabei ſollen die einzelnen Poſitionen durch Zurückführung auf mathemgtiſch-feſte Beſtimmungen zu erleichterter Behaltbarkeit kommen. — Agren führt nach Vorausſendung weniger Vorbegriffe ſogleich an das große Ganze des Erdbildes. Er gibt dem Schüler ſofort Planiglobien-Netze in die Hand, in welche dieſer gewiſſe, vom Lehrer planmäßig gewählte und dictirte Poſitionen

Digitized by Google

eintragen und dann durch geradlinige Verbindung zu einer dem horizontalen Erdoberflächenbilde adäquaten vereinfachten Grundriß verbinden muß. Allmälige Correctionen und Ergänzungen geben dem anfänglich rudimentairen Bilde mehr Genauigkeit und Übereinſtimmung mit der Wirklichkeit. — Es wird aber nicht ausſchließlich und immerfort nach den Dictaten des Lehrers gezeichnet, ſondern Ägren hat die ganze Arbeit auf drei Gänge vertheilt, und nach Beendigung jedes Einzelnen derſelben wird ſtets erſt die eben nach Angabe des Namens und der Lage bearbeitete Reihe von Poſitionen gemerkt, feſt eingelernt, bis ſie Jeder inne hat. Das Alles geht mit ſtabiler, mechaniſcher Regelmäßigkeit und ſtrenger Einförmigkeit — wobei nicht Leichtes mit Schwerem wechſelt — durch den ganzen Curſus hindurch. Beſtändig heißt es: „Beſtimme folgende Conſtructionspunkte" — und nun folgen die Poſitionen in verſchiedener Anzahl, Caps, Flußmündungen, Buſen u. ſ. w. Und dann heißt's wieder: „Merke der Conſtructionspunkte Namen (es folgen die ſoeben eingezeichneten) und Lage", bei welcher letztern beſtimmte und unbeſtimmte unterſchieden wird.

Den ganzen Elementar-Curſus zerfällt Ägren in die Küſtenbeſchreibung und in die Oberflächenbeſchreibung. (Erſt das öſtliche Feſtland mit ſeinen Inſeln, danach das weſtliche mit gen ſeinigen.) Bei der Küſtenbeſchreibung unterſcheidet er zwei Conſtructions- und einen Ergänzungs-Entwurf. Der erſte Conſtructions-Entwurf hat es nur mit den allgemeinſten Lineamenten und den am meiſten hervortretenden, charakteriſtiſchen Punkten des Küſtenumriſſes zu thun. Er umfaßt nur 50 Poſitionen, welche in das Netz einzutragen, durch gerade Striche zu verbinden und zu merken ſind. Der zweite Curſus umfaßt mehr denn doppelt ſo viel Poſitionen, ſo gewählt, daß ihre geradlinige Verbindung ein der Wirklichkeit ſchon mehr angenähertes Bild gibt. Der dritte Curſus bringt aber eine ungemeine Fülle von Poſitionen, und es kommt nun auf freie Ausführung der wichtigſten Biegungen der Küſtenlinie nach gegebenen Muſterkarten an. Wie in den beiden erſten Curſen, ſo ſind auch in dieſem alle Poſitionen nach mathematiſchen Gradbeſtimmungen auswendig zu lernen verlangt!! — Nun ja, der Menſch kann viel — auch dulden! — Ein Übermaß bleibt ein Übermaß. Nach dem Feſtland folgen die Inſeln mit gleicher Conſequenz; — ſeltſam wird bei dieſen mit England begonnen und gleich zu Neuholland fortgeſchritten.

Bei der Oberflächenbeſchreibung ſind keine einander ergänzenden Entwürfe beliebt, ſondern es werden erſt Flüſſe und Landſeen, dann Waſſerſcheiden, Gebirgszüge, Hochländer, Berge, Bergſpitzen zeichnend beſtimmt und eingeübt, ſowol bei den Continenten als danach bei den Inſeln. Überall geht es nach mathematiſchen Gradbeſtimmungen, und nur für kleine Strecken genügt das Augenmaß. Für den höhern Curſus ſind ungleich mehr Poſitions-Beſtimmungen

Digitized by Google

zur Vervollſtändigung des innern horizontalen, wie verticalen Länderbildes beſtimmt.

Das iſt der feſte, einförmige, aber ſicher berechnete Gang Agren's, der zwar erſt zuletzt an ein feſtes Ziel führt, der aber ſicher hinführt. Daß damit eine überraſchend genaue Localkenntniß der wichtigſten Erdſtellen u. ſ. w. zu erreichen iſt, leidet ebenſo wenig Zweifel, als daß dieſe Weiſe eine ungeheure Belaſtung des Schülergedächtniſſes bedingt und ſchon darum nicht ohne ſehr bedeutende Einſchränkung nicht für die Volksſchule paßt. — Prof. K. Ritter begrüßt in ſeinem Gutachten die Agren'ſche Methode als den erſten Schritt zur Umgeſtaltung der Elementar-Geographie für den Schulunterricht und geſteht derſelben den Vorzug vor allen im Schulunterricht bisher angewandten Methoden zu. „Dieſe", ſagt er, „fangen insgeſammt ſchon über Räume und Terrains zu dociren an, zu denen dem Schüler die innere Anſchauung fehlt, die, als eine räumliche, in ihren Verhältniſſen nur durch Conſtruction zu gewinnen iſt. Sie bedienen ſich zwar der Karten, ohne oder mit Namen, ohne oder mit Daten, Illuminationen u. ſ. w. überladen, aber — als völlig für Form- und Raumverhältniſſe todtliegender, unverſtändlicher und unzureichender Zeichen, oder, wo dies weniger der Fall iſt, nur als einer immer nur zufälligen Zugabe und nie mit Sicherheit. Sie geben dem Schüler, ſtatt der Anleitung zur ſtufenweis ſich immer mehr und mehr ergänzenden Conſtruction, die ganze Breite der Beſchreibung des Einzelnen, oder die Karte auf einmal, indeß der Schüler dagegen nach dieſem Lehrgange in den Stand geſetzt wird, ſich ſelbſt die unendliche Reihe der räumlichen Relationen nach und nach zu entwickeln und alle Beſchreibungen ſyſtematiſch zu entwerfen, ganz ſelbſtſtändig für jede ſpecielle Bedingung, ohne daß der Lehrer vorher damit des Schülers Gedächtniß wie mit einem todten Materiale von außenher Jahre lang zu belaſten brauchte. Durch dieſe Behandlungsweiſe erhebt ſich die ganze todte Gedächtnißmaſſe der bisherigen, elementaren geographiſchen Beſchreibung zu einer Lehre der Verhältniſſe, die der Schüler der mathematiſchen Methode gemäß nach den Angaben des Lehrers in beſtimmten Formen zu entwickeln und ſich ſelbſt zum Bewußtſein zu bringen hat, wodurch zugleich die Grundlage für alle höhere Anwendung gegeben iſt." — Und doch hat, trotz dieſer wichtigen Empfehlung, die Agren'ſche Methode, wider alles Verhoffen, kein ihrem anfänglichen Rufe entſprechendes Glück gemacht. Man kann es nicht verhehlen: die Menge der von Agren verlangten Details, die zuletzt doch unvermeidliche Verwickelung, und die höchſt mühſame, viel Kraftanſtrengung fordernde Durcharbeitung des Agren'ſchen Plans iſt der anfänglich faſt mit Sicherheit prophezeiten allgemeinern Anwendung dieſer Art der conſtructiven Methode hinderlich geweſen. Die Nothwendigkeit einer ſo genauen Detailkenntniß fernſter Erdſtellen, wie ſie Agren fordert, muß mit Recht ſelbſt für Gymnaſien und Bürgerſchulen ſchlechthin in Abrede

Digitized by Google

geſtellt werden, da es in der Geographie noch ungemein viel mehr zu thun gibt als blos Poſitionen-Kenntniß zu erwerben, und es jedenfalls fruchtbarer iſt, die mannichfaltigen natürlichen Beziehungen gründlich durchzuarbeiten, als blos zahlloſe Biegungen, Ein- und Ausſprünge der Küſten u. dergl. ſorgfältig zu merken. Die Fruchtbarkeit ſolcher Details iſt mit dem dadurch bedingten Zeit- und Kraftaufwand außer Verhältniß *).

Etwas einfacher, aber auf ſchwankenderer Baſis conſtruirt, iſt Dir. Friedr. Kapp's Methode. (S. deſſen „Lehrgang der zeichnenden Erdkunde", für Gelehrten-, Kriegs- und höhere Bürgerſchulen. Mit 14 Steindrucktafeln. Minden 1837. Ein Büchlein von 100 Seiten, mit einer 76 Seiten umfaſſenden anweiſenden Vorrede.) Kapp bereitet durch eine Heimatskunde den weitern geographiſchen Unterricht vor und läßt auch in Thon oder Wachs verſinnlichende, plaſtiſche Darſtellungen der heimatlichen Ortsverhältniſſe zur Überleitung auf das Folgende anfertigen. Eine gute, aber in gefüllten Klaſſen rein unausführbare Idee. — Das Setzen charakteriſtiſcher Punkte und deren geradlinige Verbindung, ſowie die ſucceſſive Correctur dieſes grundrißlichen Bildes hat er mit Agren, dem er die Vaterſchaft der Methode beſtreitet, gemein. Er bedient ſich aber dabei der einfachſten Quadratform, um die erforderlichen Netze zu erhalten, die Jeder ſelbſt entwerfen ſoll. In dieſe Hülfsquadrate dictirt er die zu zeichnenden Punkte und Formen und ſchreitet dabei auch ſtreng ſtufenmäßig fort. Aber die Sache iſt lang, bisweilen gar langweilig. Wie A. v. Roon die Agren'ſche, ſo greift Dir. Klöden deshalb die Kapp'ſche Methode mit Recht an, weil zu viel Zeit verbraucht und eine unfruchtbare Bebürdung der Schüler herbeigeführt werde. Man müſſe zwar darauf hinarbeiten, ſagt er, daß Jeder das richtige Landbild der Einbildungskraft einpräge, aber er verwirft jenen endloſen Schraubenweg immer weiterer Annäherung an die Wahrheit als einen Umweg, wo mehr vergeſſen werden müſſe als es zu behalten gebe. Klöden will blos einige Abſciſſen und Ordinaten zu Hülfe geben und dann ſogleich die wahre Form gezeichnet wiſſen, bei welcher Phantaſie und nicht zu ſehr ſtörendes Ungeſchick der Hand thatſächlich ſchneller zum Ziele führen. Dieſe vereinfachte Weiſe empfiehlt ſich zur allgemeinſten Anwendung natürlich von ſelbſt **).

---

*) Prof. Ritter hat nachmals ſelbſt erklärt, daß, obwol er bei ſeiner Meinung vom Werth der Conſtructions-Methode verharre, doch die Agren'ſche Ausführung derſelben, die in der Anlage einfacher geweſen ſei, wegen ihrer Verwickeltheit ihre praktiſche Anwendung beeinträchtigt habe.

**) M. F. Oppermann („Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde"; 1. Abth. Vorbereitender Unterricht. 1. Curſus. Überſicht des Erdganzen. Hannover 1839) gibt den Schülern einen ſehr nett gehaltenen Carton der Weltkarte in Merkator's Projection, auf welcher zu Hauſe wöchentlich 12—20 im Buch angemerkte, dort aber bunt durch-

Digitized by Google

Der Baron v. Canſtein, welcher die Conſtructionsmethode für höhere, wiſſenſchaftliche Bedürfniſſe und für das Privatſtudium herangewachſener Schüler ſehr anziehend und lehrreich bearbeitet hat, hat noch eine andere Art von Elementen zur Vereinfachung des Verfahrens in Gebrauch gezogen. (S. ſeine „Anleitung die phyſiſchen Erdräume mittels einfacher Conſtructionen aus freier Hand zu entwerfen". Berlin 1835, mit 20 metallographirten Entwürfen.) — Um auf dem kürzeſten Wege zum Ziele zu gelangen, das Bild der Erdräume ohne Hülfe von Inſtrumenten, aus freier Hand ſicher und leicht behaltbar und ohne überladende Details, zu gewinnen, hat er nicht blos Quadrate oder geographiſche Netze, ſondern faſt alle einfachſten geometriſchen Figuren, Dreiecke, Vierecke, Kreiſe, oder bei größern Erdräumen auch wol Kugel- und Halbkugel-Projectionen mit nur wenigen Meridianen und Parallelkreiſen benutzt. Nach Umſtänden iſt bald von dieſer, bald von jener Hülfsfigur wechſelnder Gebrauch gemacht: z. B. bei Amerika von zwei gleichſchenkeligen Dreiecken, bei Afrika von einem Viereck, deſſen Nord- und Südgrenze der 35° nördlicher und ſüdlicher Breite, und deſſen Oſt- und Weſtgrenze der 0° und 70° der öſtlichen Länge iſt, und wobei außerdem nur noch der Äquator mit den beiden Wendekreiſen benutzt iſt. Bei dem in eine Halbkugel-Projection gezeichneten Aſien iſt nur noch ein Dreieck und ein Trapezoid angewendet, bei Rußland ein Kreis und ein einfach-conſtruirter Kegelmantel u. ſ. w. — Peinliche Genauigkeit in allen Grenz- und Richtungsbeſtimmungen iſt nicht beabſichtigt; aber z. B. weſentliche Küſten- und Flußbiegungen ſind verlangt und können auch von erwachſenen Schülern wohl geſchätzt und dargeſtellt werden. Es wird nach v. Canſtein's Methode gar nicht abgezeichnet, ſondern Alles nach den im Buch aufgeſtellten Daten conſtruirt, und die ganze Weiſe der Vereinfachung läßt es zu, daß von derſelben für allgemeinere Gebiete auch in Volksſchulen Gebrauch gemacht werden kann. Der Verf. führt ſie ſelbſt bei ſchwierigern europäiſchen Gebirgslandſchaften mit Glück durch.

Es ſei nun noch des Lohſe'ſchen Verfahrens gedacht*). Lehrer

---

einanderſtehende Data ſtark nachgezogen und gelernt werden ſollen. Im Unterricht wird dann blos einexercirt und mit allerlei Notizen nach der Väter Weiſe die Sammlung der 361 Namen im Buche ausgeputzt. So hat es, wie der Verf. verſichert, „noch Keiner gemacht!"

*) Rector Otto hat in ſeiner oben bereits erwähnten „Allgemeinen Methodik des geographiſchen Unterrichts" (S. 98 ff.) den Beginn des geographiſchen Unterrichts mit conſtruirendem Zeichnen als ſonderbar verworfen. Er verlangt mit Lohſe vorab ein verſtändiges Betrachten, Vergleichen, Zergliedern, Beſprechen des darzuſtellenden Erdbildes zur Verinnerlichung deſſelben. Dann will er bei einem einzelnen Lande oder Erdtheile deſſen allgemeinſte Breite und Länge durch die Höhe und Breite oder Diagonallinie eines geradlinigen Vierecks beſtimmen und nur bei gegliederten Erdtheilen noch innere Hülfsconſtructionen anwenden. Er will ſo eine vom

Digitized by Google

Lohse in Hamburg hat statt einfacher geometrischer Hülfsfiguren, welche der v. Canstein'schen Idee eigenthümlich sind, für die Darlegung der Form der Erdräume und der Orientirung darin, die Linien der Flußläufe nach ihren wechselnden Normaldirectionen in gebrochenen Linien und Winkeln bevorzugt. Er erkennt ebenfalls die Elemente der Erdkunde in den Formverhältnissen der Erdfläche, und ihm erscheint deren Auffassung und Darstellung in einfachen Linien als die Hauptaufgabe des elementar-geographischen Unterrichts. Anschauung, demnächst Nachbildung des Angeschauten und Merken desselben, das sind die Grundelemente auch seiner Methode; und er weicht darin von v. Canstein ab, daß er nicht wie dieser danach strebt, künstlich-vereinfachte Verhältnisse aufzusuchen, sondern sich blos an die Natur hält. Er wendet das construirende Zeichnen in der Art planmäßig an, daß der Schüler zuerst auf die allgemeinen und dann erst zur Ergänzung und Vollendung auf die speciellen Verhältnisse aufmerksam gemacht wird. Jene bilden den ersten, diese den zweiten Cursus, wovon jeder in 4 Stufen mit stets vorangehender Vorschule zerfällt. — Lohse beginnt mit der Heimat (wie Dir. Dr. Kapp), mit dem Wohnort, mit Betrachtung der Wirklichkeit und gefertigter Abbildungen, um Bahn zur Nachbildung des aufgerollten Plans vom Wohnort zu brechen. Bald wird der Plan ohne Vorbild wiederholt. Die Auffassung der Umgebung auf 1—2 Meilen Entfernung, erst mit eigenen Augen im Freien und dann im Plan geschaut, erweitert sowol die Begriffe von Bodenbildung, Flußlauf, Lage der Wohnhäuser u. s. w., als die Darstellung dieser Verhältnisse, mit gegebenen Constructionspunkten, erst nach dem Vorbild, dann ohne dasselbe, und zwar erst aller Flüsse, dann aller Höhen, Wege, Orter u. s. w., weitere Constructionen vorbereitet.

Dem ersten Cursus schickt Lohse noch einen Überblick der ganzen Erdoberfläche, nach dem Globus und der Weltkarte in Mercator's Projection, sowie eine Auffassung und Unterscheidung der Haupt-Land- und Wassermassen und ihrer Theile voran. Dann geht es an die Karte von Europa. Aber nicht ganz Europa, sondern erst die einzelnen Länder, z. B. Spanien und Portugal, werden vorgenommen, und zwar so, daß erst zwischen gegebenen Constructions-

---

Musterbilde selbstthätig abgezogene Unterlage für die auszuführende Zeichnung gewinnen, ohne ein stereotypes quadratisches Netz oder die Meridiane und Parallelkreise zu Hülfe zu nehmen. Das Merken einiger verhältnißmäßiger Entfernungen soll genügen, um die Lage gewisser Punkte und Massen zu bestimmen, und der Entwurf so eingeübt werden, daß er im beliebigen Maßstab reproducirt werden kann. So geht's von der pyrenäischen Halbinsel an, durch die Länder hindurch, nach Muster- oder schon gewonnenen Phantasiebildern. Otto hat sich jedoch noch nicht erschöpfend ausgesprochen; wenn sein Verfahren auch hin und wieder eine Erleichterung gewährt, so gebricht es demselben doch im Allgemeinen an Sicherheit und Zulänglichkeit.

Digitized by Google

punkten nach dem Vorbilde (1ste Stufe) und dann zwischen jenen Punkten ohne Vorbild (2te Stufe) gezeichnet wird. Dabei werden erst nur die Küsten in beiden Weisen, dann nur die vorher nach den Hauptrichtungen aufgefaßten Flüsse in beide Küstenumrisse, dann nur die Höhen und endlich die Orter eingezeichnet. Zum Schluß wird Europa im Zusammenhang gezeichnet und dann noch in das Netz der Weltkarte getragen. Ähnlich werden die andern Erdtheile — aber ohne Specificirung der Länder — in beiden Zeichnenstufen behandelt. Dann folgt die Combination der beiden andern Stufen des Zeichnens, auf welchen (3te Stufe) in das gegebene geographische Netz nach dem Vorbilde ohne Constructionspunkte, und endlich (4te Stufe) ohne Vorbild und ohne Constructionspunkte die Erdräume einzuzeichnen sind. Dabei kommt es nun auf genaues Merken der räumlichen Beziehungen der Constructionspunkte zu den Meridianen und Parallelkreisen, sowie der Küsten-, Fluß- u. s. w. Richtungen nach den Himmelsgegenden an, sodaß endlich der Schüler das Erdbild klar und sicher vor der Seele hat. Diese schließliche Verbindung der Construction mit dem geographischen Netze, welche den großen Vortheil absoluter Fixirung aller Positionen, verwandt der Agren'schen Methode, darbietet, ohne von vornherein die gleichen Schwierigkeiten entgegenzustellen, gibt nun Anlaß, den Zug der Parallelkreise und Meridiane (für die Weltkarte von 10° zu 10°) durch die Land- und Wasserräume überhaupt, sowie durch die einzelnen Länder insbesondere durch vergleichende Überblicke unverlierbar einzuprägen.

Das ist in der Kürze Lohse's, von Prof. Ritter und Prof. Zeune anerkannte Ausprägung der Constructionsmethode. Sie ist wesentlich einfacher als die Agren'sche, viel pädagogischer, wegen der Forderung sorgfältigen Anschauens des nachher zu Construirenden, ist gemüthlicher als ein kalter Bau von lauter Positionsbestimmungen, und kann auch vor Erreichung des äußersten Ziels so gestaltet werden, daß Volksschulen, die nicht das Ganze verarbeiten können, schon durch Anwendung derselben für bestimmte Theile davon wahrhaft Nutzen haben. Das Lohse'sche Verfahren ist ein den Schülerbedürfnissen und Schülerkräften entsprechenderes.

Damit glaube ich die gedrängten Andeutungen über die geographische Constructions-Methode abschließen zu können. Das praktische Lehrverfahren bei derselben bedarf kaum besonderer Angabe. Es ergibt sich aus der Idee der Construction nach irgend einer der eben durchgegangenen Weisen zu leicht von selbst und ist auch am leichtesten consequent durchzuführen. Die Mittheilung macht dabei die verhältnißmäßig geringste Mühe, und für die Einübung gibt es so naheliegende Weisen und Mittel zum Darstellen aus dem Gedächtniß, sowie so leichte Übertragungen Dessen, was bei der analytischen und synthetischen Methode zum Ziele führt, daß nähere Angaben darüber sehr entbehrlich erscheinen müssen.

Digitized by Google

Hiermit werde auf diesem engen Raum eine Auseinandersetzung abgeschlossen, welche vielleicht einigermaßen geeignet ist, dazu beizutragen, den Überblick über das Gesammtgebiet des geographischen Schulunterrichts in seinen mancherlei Stadien und Weisen zu vermitteln und zu unterstützen. Daß das Glanzbild, welches uns hier und da bei den Theorien entgegenstrahlt, noch nicht überall in der Praxis ein entsprechendes Spiegelbild findet, daß es vielmehr nur hier und da recht gut, anderer Orten nur befriedigend, noch an andern ziemlich unbefriedigend um den geographischen Unterricht, namentlich in Volksschulen steht, durfte hier nicht abhalten, zunächst einmal wieder den Blick auf den ganzen Ertrag zu lenken, den die wissenschaftliche und pädagogische Welt auf diesem Gebiete in der That errungen hat. Solch ein Blick muntert auf und spornt zur eifrigen Theilnahme an dieser Errungenschaft an. Das war auch Hauptaufgabe dieser Blätter, das Interesse für den von der Gegenwart doppelt laut geforderten geographischen Unterricht neu zu entflammen und durch möglichst vielseitige Anregung dauernd zu unterstützen.

Fünftes Kapitel.

Geographische Literatur.

In den vorstehenden Kapiteln ist bereits einer kleinen Anzahl geographischer Schriften Erwähnung geschehen, und zwar theils solcher, welche blos die Methodik des geographischen Unterrichts, theils solcher, welche die topischen oder die physikalischen oder die politischen Verhältnisse der Erde vorwaltend verfolgen, theils einiger, welche die sogenannte mathematische Geographie besonders ins Auge fassen. Der sehr gebieterisch bemessene Raum versagt es mir, hier noch zahlreiche andere Schriftchen und Werke zu besprechen, welche entweder wegen ihres besondern Werthes recht angelegentliche Empfehlung verdienen, oder als schwächliche Producte unbeschadet der Literatur entbehrt werden können und von denen abgerathen werden muß. Nur Das verstattet der Raum noch, vorläufig auf einige Schriften zu verweisen, deren genaueres Durchgehen diesmal vertagt werden muß.

I. Die Methodik dieses Unterrichts besprechen u. A. noch:

1) „Der Unterricht in der Erdkunde". Andeutungen zur organischen Gestaltung desselben auf christlich-wissenschaftlichem Standpunkte. Von **Ludwig Völter.** Reutlingen 1839. $^5/_{12}$ Thlr.

2) „Die Methodik der Erdkunde", oder Anleitung, die Fortschritte der Wissenschaft der Erdkunde in den Schul- und akademischen Unterricht leichter und wirklich einzuführen. Von **J. G. Lüdde.** Magdeburg 1842. 1 Thlr.

3) „Die drei Stufen der Erdkunde" für höhere und niedere Schulen. Von Prof. **A. Jeune.** Berlin 1844. $^1/_4$ Thlr.

II. Die mathematische Geographie behandeln außer Dr. K. Schmid's, Prof. Brewer's, Prof. Reuter's und Brettner's bekannten „Leitfäden" dieses Theils der Geographie besonders noch:

Digitized by Google

1) „Lehrbuch der mathematiſchen Geographie und populairen Himmelskunde" Von Dr. **Diesterweg.** 2. Aufl. Berlin 1844. 1¼ Thlr. (Das beſte Lehrbuch für den Unterricht.)
2) „Darſtellung der mathematiſchen Geographie" für die obern Gymnaſialklaſſen und höhern Bürgerſchulen, von Dr. **Fr. Ad. Köcher.** Breslau 1842. In Quart. (Auf mathematiſchen Grundlagen.)

Hieran reihen ſich auch für die Himmelskunde:

3) „Anleitung zum erſten Unterricht in der Himmelskunde" für Volksſchulen. Von **J. S. Schlimbach.** (Mit Holzſchnitten.) Hamburg 1843. ⅔ Thlr.; und von demſelben Verf.: „Übungsfragen für den Unterricht in der Himmelskunde". Daſelbſt. (Recht brauchbar.)
4) „Verſuch einer gemeinfaßlichen, nur auf Elementar-Schulkenntniſſe gegründeten Volksſternkunde". Von Pfarrer **Fleiſchhauer.** 1. Thl. Darmſtadt 1844. 1½ Thlr.
5) „Die Sterne". Eine Darſtellung für gebildete Ungelehrte aus der Himmelskunde, Erdbeſchreibung, Naturlehre, Zeitberechnung ꝛc. Von Dr. **Länchner.** Goslar 1844. ⅜ Thlr.
6) „Realkunde". Für das Bedürfniß der höhern Volksſchulen ꝛc. Von **Fr. Th. Vernaleken.** Naturkundliche Abtheilung: Himmelskunde. St. Gallen und Bern. 1842. (Nach Dieſterweg's, K. v. Raumer's, O. Schulz's ꝛc. Weiſe.)
7) „Das veranſchaulichte Weltſyſtem", oder die Grundlehren der Aſtronomie und deren leichte und ſichere Verſinnlichung. Vom Geheimen Kirchen- und Schulrath Dr. **Schulze.** Leipzig 1838. 7/12 Thlr.
8) **M. L. G. Riedig's** Darſtellung des geſtirnten Himmels auf 4 Kugelſegmenten; 20 Zoll hoch, 10 Zoll breit. Leipzig 1837. ⅔ Thlr.
9) „Wand- und Deckenkarte des nördlichen, geſtirnten Himmels" nach Stieler, Bode und Littrow. Vom Inſpector **Ziemann.** Halle 1844. 1 Thlr.
10) „Wandcharte für den Unterricht in der mathematiſchen Geographie", von **C. Adami.** Potsdam 1836. 2 Thlr.

III. Die phyſiſche Geographie, welche in mehren Werken der allgemeinen Geographie neuerdings ſorgfältiger mit berückſichtigt iſt, namentlich in Prof. Berghaus' und Dr. Voll. Hoffmann's Werken, in K. v. Raumer's „Lehrbuch" ſowie in dem von Dr. K. Andree aus größern engliſchen Werken entlehnten „Lehrbuch der allgemeinen Erdkunde" (Leipzig, Schumann, 1836) und in mehren*) der bereits oben angegebenen findet man noch beſonders behandelt in:

1) „Beſchreibung der Erde" nach ihrer natürlichen Beſchaffenheit ꝛc. Ein Handbuch. Von **W. Hoffmann.** Stuttgart 1832. Im 1ſten der 3 Bde.
2) „Lehrbuch der phyſiſchen Geographie", aus dem Standpunkte der fortgeſchrittenen Wiſſenſchaft. Von Dr. **J. Gambihler.** Nürnberg 1833. ⅔ Thlr.
3) „Phyſiſche Geſchichte unſerer Erde". In Briefen. Von Dr. **J. F. Günther.** Nürnberg 1823. ½ Thlr.

*) Eine ältere Schrift iſt: „Erdkunde", oder Beſchreibung der Erde nach ihrer natürlichen Beſchaffenheit. Für Ungelehrte. Von J. W. Schwartz. Leipzig 1818.

Digitized by Google

4) Dr. **L. G. Blanc's** „Handbuch des Wiſſenswürdigſten" aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 5. von Dr. Mahlmann beſorgte Ausgabe. Halle 1845. In 18 Heften à ⅓ Thlr.

5) „Lehrbuch der Geographie". Von **Daniel Völter.** 1. bis 3. Heft. Eßlingen 1843. 2¼ Thlr. (Eine vortreffliche Schrift!)

Als Kartenwerke gehören hierzu:

6) **Dommerich's** „Methodiſcher Schulatlas der Erd-, Völker- und Staatenkunde" nach neuern Anſichten. 1. Abth. (13 Bl.) für topiſche, phyſikaliſche und mathematiſche Geographie; 2. Abth. für Ethnographie; 3. Abth. Staatenkarten. Kaſſel 1842.

7) **C. Glaſer's** „Topiſch-phyſikaliſcher Atlas in 10 Blättern nach den Werken von K. Ritter, v. Humboldt, Shouw, v. Roon, Berghaus, Röggerath ꝛc. Mannheim 1844. 1½ Thlr. (Sehr inſtructiv.)

8) „Phyſikaliſcher Atlas", von **D. H. Berghaus.** Gotha. Seit 1837. (Ausgezeichnet, aber koſtſpielig. Umfaßt in Sectionen: Meteorologie, Hydrographie, Geologie, Magnetismus, Pflanzen- u. Thiergeographie u. Anthropographie.

III. Die ganze Geographie umfaſſende Werke haben wir eine große Menge für allerlei Arten von Schulen und Leſern. Viele derſelben ſind als ganz bekannt anzunehmen; z. B. die Schriften von Dittenberger, Selten, Schuch, Schacht, Volger, Stein, Hörſchelmann, Röſſelt, Cannabich, v. Roon, van der Smiſſen, Ungewitter, ferner die kleinern von Kappe, Rebau, Berlin (1844 vom Rector Lüben neu bearbeitet) und die umfänglichen bei Prof. Berghaus, Wilh. Hoffmann und Dr. K. Vollr. Hoffmann. Minder bekannt und im Norden Deutſchlands verbreitet ſind die vom Dir. Hugendubel in Bern ins Deutſche überſetzten Werke Fr. v. Rougemonts. („Erſter und zweiter Unterricht in der Geographie". 1840; und „Geographie des Menſchen". 1839.) — In der Form der Leſebücher halten ſich: E. Süßkind's „Die Erde". Allgemeiner und beſonderer Theil. (Blaubeuren 1843), und Abbeg's „Grundlinien der Natur-, Erd- und Himmelskunde. Berlin 1842.) Für die Völkerkunde dient u. A. die „Völkerkunde" oder Lebensweiſe, Sitten und Gebräuche der verſchiedenen Völker der Erde", von J. C. Reimers. Itzehoe 1844. — Der philoſophiſchen Betrachtung der Erdkunde wendet ſich zu: Prof. Dr. E. Kapp: „Philoſophie der Erdkunde". 2 Bde. Braunſchweig 1845. (eine geiſtreiche Schrift), und eine äußerſt lehrreiche, gehaltvolle „Geſchichte der Geographie und der geographiſchen Entdeckungen" hat man von Dr. Merlecker, 4 Bücher in 2 Bänden. Darmſtadt, ſeit 1839. — Ebenſo ſind für einzelne Länder und Staaten, namentlich für Deutſchland eine ſchöne Zahl guter geographiſcher Werke bekannt; z. B. von K. V. Hoffmann, Hörſchelmann, v. Hoff, Guts-Muths u. A.

Nachträglich wurde der Red. noch zugeſandt:

Leitfaden beim geographiſchen Unterricht. Von **W. Volkmar,** Lehrer am Gymnaſium zu Blankenburg. Braunſchweig, Meyer. kl. 8. (X und 152 S.)

Digitized by Google

Zuvörderst eine Einleitung in 2 Cursen, die das Allgemeine der mathematischen und physischen Geographie — nicht streng genug geordnet — behandelt, und dann kommen die einzelnen Erdtheile, und zwar das Unbekannte vorweg. Von einer stufenweise vom Leichtern zum Schwerern fortschreitenden Anordnung des Stoffes ist keine Rede, ebenso wenig von einer Eintheilung in Curse, die der Hr. Verf. für ganz überflüssig hält. Sonst ist das Buch in Gymsien, deren Lehrer den analytischen Weg vorziehen, wohl brauchbar und der billige Preis (10 Sgr.) bei netter Ausstattung würde seine Einführung in gedachte Anstalten wesentlich unterstützen. — N.

IV. Unter den Kartenwerken sind die Schulatlanten von Stein, Stieler, Streit, Meyer, Wieland lange die alltäglichsten und verbreitetsten gewesen. Die neuere Zeit hat in dem bekannten Schulatlas von Vogel (mit Randzeichnungen), in denen von Rühle von Lilienstern (vorzüglich in der Terrainzeichnung), von Platt, von Wagner, von Sohr, von Glaser, Handtke, theils durch Trefflichkeit der Sachen, theils durch ungemeine Wohlfeilheit besonders erwünschte Hülfsmittel gewährt. Zu den schönsten und besten Handatlanten gehören der von Daniel Völter (Eßlingen. 36 Karten) und der von v. Sydow. Einen hohen Werth hat auch der große Stieler'sche Atlas, der jetzt wieder neu in 83 Blättern, in Lieferungen von 10 Bl. (zu 1½ Thlr.) herausgegeben wird. Dagegen muß vor dem im Kortmann'schen Verlage in Berlin erschienenen Schulatlas gewarnt werden.

Von den Wandkarten sind die von v. Sydow die schönsten; groß, sauber, für die physikalischen Verhältnisse bestimmt; politische Rücksichten fehlen. Neuerdings sind auch die Karten von Handtke, zu denen von R. v. Lilienstein, aus München, von Hälfig, von Ernst, von Platt, von Kortmann, von Keller, theils über einzelne Erdtheile, theils Planiglobien hinzugekommen. Die Kartenwerke von D'Etzel, Ritter, Berghaus, Grimm gehören zu den kostspieligern und sind nicht für Schulen bestimmt. Sehr schön sind die Reliefkarten und Globen von Kummer in Berlin und von Bauerkeller in Paris; letztere sind verhältnißmäßig äußerst billig (Europa kostet c. 4 Thlr.). Die Hochkarten von W. Obermüller (Mannheim 1844) sind fast zu klein, um nützlich zu werden, sie sind aber auch sehr billig, ähnlich denen von Ravenstein in Frankfurt a. M.

Kurz es entfaltet sich auch hier ein großer Reichthum von Hülfsmitteln. Die Zukunft wird es vielleicht gestatten, mehr als blos die Namen derselben hier aufzuzeichnen.

Digitized by Google

Schlußwort.

So weit es für diesmal Aufgabe ſein konnte und mußte, eine Orientirung auf dem Gebiete des geſchichtlichen und geographiſchen Unterrichts in Volksſchulen zu vermitteln und die Fälle ſowie die Tendenz der dazu vorhandenen und in der Neuzeit bedeutend vermehrten Hülfsmittel kurz anzudeuten, werden die voranſtehenden Erörterungen ihres Zwecks vielleicht nicht ganz verfehlen. Sie laſſen übrigens abſichtlich viel Raum zur Vervollſtändigung übrig und enthalten ſomit die Nöthigung in ſich verborgen, in den ſpätern Abhandlungen ebenſowol Ergänzungen im bisherigen Gebiet als Hinzufügungen des neuen Zuwachſes nachzubringen. Der Stimme der Schulwelt ſei es anheimgegeben, indem dieſe Auseinanderſetzungen ihr vertrauensvoll vorgelegt werden, deren Fortſetzung zu wünſchen oder abzulehnen. Mein Wunſch bleibt nur, ſtrebſamen Lehrern meines Vaterlandes in ihren Bemühungen um den weltkundlichen Unterricht in ihren Schulen nach Kräften förderlich zu werden.

Digitized by Google

X. und XI.

Rechnen und Raumlehre.

Von

Teickner.

Rechnenunterricht.

Der Rechnenunterricht hat, wie jeder andere Unterricht, einen äußern und innern Zweck. Entweder will er die Fertigkeit gewähren, die Zahl auf die im Leben vorkommenden Verhältniſſe mit Sicherheit anzuwenden — äußerer Zweck —, oder durch Beſchäftigung mit der Zahl und ihren Verhältniſſen die Kraft des Geiſtes für allgemein menſchliche Strebungen entwickeln, beleben und ſtärken — innerer Zweck —. Die auf dem erſtern Wege erlangte Bildung heißt *materielle*, auf dem andern *formale*.

Daß recht fertige und brauchbare Rechner fürs praktiſche Leben durch vielfältige Anwendung der Zahl auf gegebene Lebensverhältniſſe — auf materiellem Wege — gezogen werden können, beweiſt die Erfahrung. Der Schüler arbeitet mit Ziffern nach beſtimmten Regeln, ohne der Gründe ſich bewußt zu ſein. Die Einſicht in die Zahl und deren Verhältniſſe iſt dazu nicht erforderlich, ſondern nur ein gewiſſer Takt, die Ähnlichkeit zwiſchen den Verhältniſſen der Ziffernbildung und den Verhältniſſen der Dinge im gemeinen Leben mit einiger Sicherheit herauszufühlen. Es iſt keine Frage, daß auf dieſen Zweck gerichtete Übungen, wenn ſie von dem Schüler mit Intereſſe getrieben werden, mittels einer mehr zufälligen Abſtraction denſelben zu der Einſicht in die Zahlgeſetze ſelbſt führen können. Aber die Erfahrung und pſychologiſche Gründe laſſen dies nur in ſehr wenigen Fällen wahrſcheinlich finden. Darum hat man ſeit Peſtalozzi dieſes Verfahren, namentlich im Volksſchulunterricht, antiquirt. Dennoch hat uns

Digitized by Google

das Jahr 1844 eine Schrift gebracht, in welcher daſſelbe herrſcht. Sie heißt:

1) Praktiſche Kopfrechnenſchule. Von **Jakob von Eſſen.** 3. Aufl. Hamburg, Herold'ſche Buchhandlung.

Da dieſes Buch für das Kopfrechnen vorzugsweiſe beſtimmt iſt, welches ſich, ſofern immer möglich, nur mit der Zahl beſchäftigen und die Ziffer, weil dieſe nur ſichtbares Zeichen iſt, ausſchließen muß; ſo können wir das Buch nicht mehr zweckmäßig finden, weil das darin herrſchende Verfahren die Begriffe Ziffer und Zahl miteinander vermengt. Gleichwol iſt der Verf., wie Ref. glaubt, nicht ohne Erfolg bemüht, durch Anwendung einer ſinnreichen Rechnenmaſchine die Rechnenoperationen wenigſtens auf Anſchauung zu gründen, wodurch er offenbar viele Nachtheile ſeines reinmechaniſchen Verfahrens aufhebt.

So wenig Ref. in Übereinſtimmung mit tüchtigen Rechnenlehrern ein blos auf den Bau der Ziffer gegründetes Rechnen nach Regeln beim Kopfrechnen noch zeitgemäß findet, ſo mag er es doch beim ſchriftlichen Rechnen keineswegs verachten. Darum heißt er auch jetzt noch Beiſpielſammlungen, welche nach einfachen, kurz und beſtimmt ausgedrückten Regeln geordnet ſind, willkommen. Beim Gebrauche derſelben ſetzt er jedoch voraus, daß durch Verſinnlichung die Zahlbegriffe gewonnen, das Verhältniß derſelben zur Ziffer erkannt und die vier Grundrechnungsarten wenigſtens in ganzen Zahlen mündlich bis zur Fertigkeit innerhalb 1—1000 geübt worden ſind, wobei die Zahl als ſolche und nicht als Ziffer vorgeſtellt worden ſein muß.

In dieſem Sinne betrachtet Ref.

2) Vollſtändige Anweiſung zur gründlichen Erlernung des gemeinnützlichen Rechnens für Schulen und zum Privatgebrauch. In vier Heften. Erſter Theil: 1., 2., 3. Heft. Von **J. C. Richter,** Director einer Privatunterrichtsanſtalt in Leipzig. Zweite Aufl. Leipzig, Einhorn's Verlags-Expedition. (Fr. Brandſtetter.) 1845.

als ein recht brauchbares Buch für die Hand des Schülers.

Daſſelbe enthält eine ausreichende Menge von Aufgaben für die vier Grundrechnungsarten in unbenannten und benannten Zahlen, für die Brüche und Decimalbrüche. Bei jeder Art der Aufgaben ſind die allernöthigſten Erklärungen und die Regeln, nach welchen ſie behandelt werden ſollen, beigefügt. Aber Ref. kann, obgleich er die Brauchbarkeit des Buches anerkennt, die Anweiſung, welche der Verf. darin gibt, weder vollſtändig noch gründlich, wol aber praktiſch nennen. Neues enthält ſie nicht, wol aber manches Veraltete. Namentlich erſcheint es unangemeſſen, daß beim Addiren, Subtrahiren in unbenannten und benannten Zahlen dem Schüler auch nicht ein einziges Mal Gelegenheit gegeben wird, zu zeigen, daß er dieſe Exempel richtig anſetzen könne, denn die gleichnamigen Größen ſind hier ſtets genau untereinandergeſtellt. Deſſenungeachtet werden die Aufgaben, wenn auf ſorgfältiges und genaues Ausrechnen derſelben gehalten wird, große Sicherheit im mechaniſchen Rechnen geben.

Digitized by Google

Weit gewöhnlicher ist jedoch jetzt, und gewiß mit Recht, das Verfahren beim Rechnen in Anwendung, nach welchem man den materiellen und formalen Zweck gleichmäßig zu erreichen sucht und möglichst gründliche, von der Anschauung ausgehende Einsicht in die Zahl und zugleich Fertigkeit im Anwenden derselben auf die Lebensverhältnisse erzielt. Die Erfahrung hat jetzt über die Zweckmäßigkeit desselben bereits entschieden.

Obgleich die hier aufgestellte Combination des formalen und materiellen Zwecks das allgemeinste Princip ist, worauf die Verff. der Rechnenbücher fußen, so bemerkt man doch immer noch namhafte Variationen dieses Motivs, indem Einigen mehr die Einsicht in die Zahl, Andern die Anwendung derselben wichtiger scheint. Auch über die Erzielung der Einsicht sind die Meinungen verschieden. Von dem streng Pestalozzi'schen Verfahren: bei den Anschauungen so lange zu verweilen, bis durch diese der Zahlbegriff und die Operation mit derselben begriffen ist, ist namentlich Prof. Stern schon vor länger als zehn Jahren aus dem Grunde abgewichen, weil der Schüler durch zu langes Haften an den Dingen die Kraft für Abstraction einbüßt, weshalb denn Stern sehr bald ohne Anschauungsmittel operiren läßt. Wir sind aber der Meinung, obgleich wir den Stern'schen Grund im Allgemeinen als richtig annehmen, daß darüber, wie lange man mit Hülfe von Anschauungsmitteln operiren soll, die Individualität des Schülers entscheide.

Den lückenlosesten Gang vom Concreten zum Abstracten und dann von der Zahl zu ihrem Zeichen = Ziffer, also auch anwendbar für die schwachbegabten Schüler, gibt Emerson an in

3) **Emerson's** Erstes Rechnenbuch, herausgeg. von Dr. Laßler.

und in

Desselben Buches zweitem Theile. 1. Abtheil. Kopfrechnen. 1845. — Ebend. 2. Theil. 2. Abth. Tafelrechnen. Leipzig, Verlag von Herm. Hartung. 1846.

Als Handbuch für den Lehrer höchst instructiv, aber für die Hand des Schülers nicht brauchbar. Auch ist gerade das Specielle nicht Alles empfehlenswerth, aber doch der Gang im Ganzen, der Geist.

Mehr dem praktischen Zwecke sich zuneigend, ohne jedoch den formalen zu sehr in den Hintergrund zu stellen, sind folgende Schriften:

4) **Bosse, F. W.**, Fibel oder die ersten Übungen im Rechnen mit ganzen Zahlen von 1—1000. Zunächst als Vorübungen zu dem Rechnenbuche für die Volksschule. Gütersloh, Bertelsmann.

5) **Derselbe**, Beantwortungen zu Nr. 4.

6) **Derselbe**, Praktische Anleitung zum Kopfrechnen für den Lehrer.

7) **Derselbe**, Drei einzelne Hefte Aufgabensammlungen, aus Nr. 6 besonders abgedruckt für die Hand des Schülers.

Die Schriften 4—7 zeichnen sich besonders durch Billigkeit aus und möchten sich vorzugsweise für Landschulen eignen.

Digitized by Google

8) **Stern, W.**, Aufgabenbüchlein für das Tafelrechnen. Zweite verm. u. verb. Aufl. Karlsruhe, Chr. Fr. Müller'sche Hofbuchhandl. 8. 80 S. 3¾ Sgr. (Für die Hand der Schüler.)

Von allgemeiner Brauchbarkeit und nach des Ref. Meinung dienlich zur gleichmäßigen Erreichung des formalen und materiellen Zwecks des Rechnenunterrichts, jedoch nur für die Oberklasse der Volksschule.

9) **Jacob** und **Thomas**, Aufgaben zum Tafelrechnen. 3. Heft. Leipzig, bei C. G. Naumann. 7 Sgr.

Sehr gut für formale und materielle Bildung, aber wegen des darin herrschenden Maß-, Münz- ꝛc. Systems nur für das Königreich Sachsen durchaus brauchbar.

10) **Harms**, Aufgaben zum schriftlichen Rechnen.

Nur für oldenburgische Schulen recht anwendbar.

Den formalen Zweck fördernd und führend zur tiefern Einsicht in die gemeinen und Decimalbrüche, und mehr der Wissenschaft als dem praktischen Leben dienend, sind folgende Sammlungen:

11) **Escher, G. v.**, Aufgabensammlung über die gewöhnlichen Brüche zum Gebrauch für Real- und Secundarschulen. Zürich, Meyer u. Zeller. 1845. 8. IV u. 16 S. 5 Sgr. (Für die Hand des Schülers.)

12) **Derselbe**, Resultate zu Nr. 11.

13) **Derselbe**, Aufgabensammlung über die Decimalbrüche. 8. 24 Pr. 6 Sgr. (Für den Schüler.)

14) **Derselbe**, Resultate zu Nr. 13.

Wir haben die unter 11—14 genannten Schriften deshalb hier, wo wir nur solche nennen wollten, welche für die Volksschule geeignet sind, weil wir wünschten, daß die Volksschullehrer sich mit der Art, wie darin die Brüche behandelt sind, bekannt machen möchten, um den Unterricht in dieser Sphäre allseitiger und verstandweckender behandeln zu lernen als gewöhnlich in Volksschulen geschieht.

Als neue Erscheinungen in der Rechnenbücher-Literatur für Volksschulen können wir diejenigen Schriften bezeichnen, die sowol zum praktischen als formalen Zwecke Arithmetik und Geometrie miteinander combiniren. Dem Ref. sind bis jetzt folgende Schriften dieser Art zu Gesicht gekommen:

15) **Schürmann, Fr.**, Rechnenbuch für Elementarschulen, in 4 Heften. Insbesondere. Viertes Heft. Raumrechnung oder kleine praktische Geometrie. Mit 4 Figurentafeln. Meurs 1844. Druck und Verlag von der Rheinischen Schulbuchhandlung.

Von demselben Verf. und in demselben Verlage:

16) Rechnenbuch für Elementarschulen. Viertes Heft. Raumrechnung. Übungsbuch.

17) **Strigl, Joh.**, Die Raumlehre und der Rechnungsunterricht in ihrer Verbindung für die drei Schülerklassen der Volksschule methodisch bearbeitet. Ulm 1844. Verlag von Seitz.

Digitized by Google

Schürmann und Strigl haben die Geometrie mit dem Rechnen, Ersterer bewogen durch den Hinblick auf das formale bildende Element der Geometrie und das einstige Lebensbedürfniß des Volksschülers, Letzterer genöthigt durch das würtembergische Schulgesetz, welches der Geometrie im Lectionsplane keinen Platz einräumt, in Verbindung gesetzt.

Beide Verfasser sind aus formalen und materiellen Gründen von der Nothwendigkeit, die wichtigsten Lehren der Geometrie dem Volksschüler zugänglich zu machen, überzeugt. Schürmann läßt letztere jedoch erst zum Rechnen hinzutreten als letzten Cursus des Rechnenunterrichts und benutzt sie, um die Berechnungen solcher Raumverhältnisse, welche nicht unmittelbar durch Anschauung erkannt werden können, aber doch im praktischen Leben häufig genug vorkommen, dem Schüler begreiflich zu machen.

Obgleich das Büchlein für Volksschulen als vierter und letzter Cursus des Rechnenunterrichts vorzugsweise bestimmt ist, so soll es doch auch unabhängig von dieser Verbindung für Präparandenschulen, Seminare und die untern und mittlern Klassen der Realschulen und Gymnasien als Lehr- und Übungsbuch in der Raumlehre dienen. So zweckmäßig Ref. dies Buch Schürmann's für die Oberklasse unserer Volks- und Präparandenschulen, wie für die Fortbildungsanstalten oder sogenannten Sonntagsschulen findet, weil es nach einer geistbildenden Methode die wichtigsten elementarischen Kenntnisse des Messens gewährt und deren Anwendung auf das Leben zeigt und übt: so macht er doch an ein geometrisches Lehrbuch für Seminare, Realschulen und insbesondere Gymnasien andere Forderungen als die, welchen hier entsprochen wird. Realschulen und Gymnasien nämlich sollen die Geometrie von vornherein wissenschaftlich, d. i. in systematischer Form, auffassen lehren und von der Praxis absehen, welche durch längern und umfangreichern Unterricht verwandter Disciplinen erzielt werden kann. Unsere Schullehrerseminare sollten jedoch bei ihren Zöglingen den Besitz der hier vorgetragenen mathematischen Lehren voraussetzen. Wie freilich unsere Seminarbildung noch jetzt steht, möchte auch dieser das Buch förderlich sein, zumal die methodische Behandlung des Stoffs vor der Hand als Muster gelten kann. Für Volksschulen dagegen scheint uns der Verf. den Gegenstand ganz richtig aufgefaßt und behandelt zu haben, und zwar

a) weil er die Raumlehre erst da zur Zahllehre treten läßt, wo die nöthigen Vorkenntnisse in den Zahlverhältnissen und die für diesen Gegenstand geeignete Disposition des Geistes für abstracte Lehren beim Schüler vorausgesetzt werden können; und

b) weil der Verf. durch die gedachte Verbindung der Zahl und des Raums die Disciplinirung des Geistes für consequentes Denken sich als Hauptaufgabe stellt, ohne dabei den praktischen Zweck aus dem Auge zu verlieren. So scheinen uns beide Zwecke weit siche-

Digitized by Google

rer erreicht werden zu können als durch die Trennung beider Unterrichtsfächer.

Ref. geht nicht weiter auf Einzelheiten der Schürmann'schen Schriften ein, weil er wünscht und hofft, jeder tüchtige Volksschullehrer werde sich in den Besitz des Lehrbuchs setzen und dann selber die Vortrefflichkeit desselben erkennen. Das Übungsbuch, welches die im Lehrbuche enthaltenen Aufgaben besonders gibt, hätte jedoch die Resultate nicht auch aufnehmen sollen, wie geschehen.

Bevor die Geometrie mit Erfolg gelehrt werden kann, muß der Geist des Schülers bereits ein Interesse und einen ziemlichen Grad von Fertigkeit für abstractes Denken gewonnen haben, was durch geeigneten Unterricht im Rechnen ermöglicht wird. Die Raumlehre eher zu beginnen als Dieses erreicht worden, scheint uns in der Volksschule unpassend. Darum ziehen wir die Schürmann'sche Behandlung der Strigl'schen vor. Strigl nämlich denkt sich drei Schülerklassen und beginnt die Form- und Raumlehre sofort neben und mit dem Rechnenunterricht in der untersten Klasse und führt die Verbindung durch alle drei Klassen (Curse) hindurch so, daß zuerst in jedem Curse Belehrungen und Übungen fürs Rechnen, dann für die Raumlehre gegeben, dann beide verbunden werden.

Im ersten Curse (Schüler von 6—8 Jahren) Rechnen im Zahlenumfang von 1—100. Raumlehre: Die Zahl wird an Körpern, Flächen, Linien und Punkten veranschaulicht.

Im zweiten Curse (Schüler von 9—11 Jahren) Rechnen: 1—100,000 und einleitende Belehrung zu den Brüchen. Raumlehre: Theilung der Körper, Flächen, Linien ꝛc. Entwickelung des Begriffs „Messen". Der Schüler wird mit Längen- und Flächenmaßen bekannt gemacht.

Im dritten Curse (Schüler von 12—14 Jahren) Rechnen: vier Grundrechnungen in Brüchen. Raumlehre: Flächenberechnungen bei Rauten, Dreiecken, Trapezen und Vielecken. Rechnen: Decimalbrüche, Dreisatz. Combination: Kreisberechnung in Verbindung mit der einfachen Regeldetri, dem Kettensatz, die umgekehrte Regeldetri (wozu diese bei richtiger Einsicht in die Zahlenverhältnisse widersinnige Benennung?). Geometrische Zahlverhältnisse, Proportionsrechnung, geometrische Körper im Allgemeinen. Berechnung der Prismen, des vierkantig beschlagenen Holzes, Gewinn-, Verlust-, Gesellschafts- und Zinsrechnung ꝛc. Berechnung der Walzen, Kegel, des runden Holzes, der Kugel, des Frucht- und Aichmaßes, der walzenförmigen und ovalen Fässer ꝛc.

Da bei dem Strigl'schen Verfahren die Raumlehre der Zahllehre überall nur untergeschoben erscheint, so ist dadurch eine ziemliche Verwirrung entstanden, trotz der Mühe, die sich der ehrenwerthe Verf. gegeben hat, die beiden Disciplinen zur Erleichterung des Begreifens auseinanderzuhalten. Das Schulgesetz nur kann den Verf. entschuldigen, die Sachen also vermengt zu haben. Aber gewiß wird er zu-

Digitized by Google

geſtehen, daß er bei größerer Freiheit den Unterricht anders würde geführt haben. Deſſenungeachtet werden viele Volksſchullehrer das Buch mit Nutzen ſtudiren. An Scharfſinn fehlt es dem Verf. nicht. Darum iſt aus dem Buche viel zu lernen, was auf den Rechnenunterricht im Allgemeinen angewandt werden kann.

Noch erwähnen wir für den Elementarunterricht im Rechnen einiger neuerdings zur öffentlichen Kenntniß gekommenen Veranſchaulichungsmittel.

1) Apparat für den erſten Unterricht im Rechnen; von **Maxim. Otto Krämer** beſchrieben in dem „Originalwerk für einen ganz neuen Unterrichtsgang. Leipzig, bei R. Frieſe. 1844."

2) Rechnentafel von **Emerſon.** Zur Verſinnlichung der erſten Zahlbegriffe, als Titelvignette abgebildet auf dem Umſchlage des erſten Rechnenbuchs von Demſelben.

3) **Jakob von Eſſen,** Rechnenmaſchine.

Nach einem Rec. in der Pädagog. Lit.-Zeit. ein ganz vorzügliches Mittel zur Veranſchaulichung beim Rechnen, jedoch Ref. nicht genauer bekannt.

4) Rechnentafel, beſchrieben von **L. Haug,** Taubſtummenlehrer in Gmünd. (Siehe Volksſchule von Rieke 1845. IX. S. 396.)

Sehr ſinnreich, einfach und nicht theuer.

Schließlich müſſen wir noch einer eigenthümlichen Auffaſſung der Zahl und des Zuſammenhangs ihres Begriffs mit dem vom göttlichen Weſen gedenken, die in neuer Zeit namentlich Maximilian Otto Krämer aufgeſtellt und nicht ohne Scharfſinn vertheidigt hat. Man vergleiche deſſen Originalwerk für einen ganz neuen Unterrichtsgang. Leipzig, in Comm. bei Rob. Frieſe. 1844, ein Werk, das reich an neuen Gedanken und überraſchenden Combinationen iſt und auf ſeinen 75 Seiten mehr zu denken gibt als viele 20 Bogen lange Schriften der neuern pädagogiſchen Literatur.

Hat Krämer den Begriff der Zahl gewonnen, ſo ſchließt er daran die Vorſtellung des göttlichen Weſens, als der Ureinheit, in welcher alle übrigen Einheiten enthalten ſind. An dem großen Tauſendwürfel, einem weſentlichen Stücke des vorhin unter 1) aufgeführten Rechnenapparats von Demſelben, ſoll die erſte Vorſtellung von Gott gewonnen werden, und nach dem erſten Zählen folgt unmittelbar das erſte Gebet des Schülers. So ſonderbar dieſes klingt und ſo wenig auch Ref. dem Krämer beiſtimmt, welcher die lebendige Idee Gottes in die Reihe abſtracter Formvorſtellungen (im Geiſte des Kindes) legt und dadurch die pſychiſchen Entwickelungsreihen, wie ſie ſich jetzt gewöhnlich geſtalten, confundirt, ſo haben doch viele Rechnenlehrer, z. B. Kopf und Brand ꝛc., Manches gethan, was auf Krämer'ſche Principien zurückgeführt werden kann und nur durch dieſe gerechtfertigt erſcheint, indem dieſe eine große Menge des Rechnenſtoffs aus der Bibel hernehmen. Dieſe erinnern an den alten Prediger Schmidt aus dem Jahre 1736, dem beim letzten Kapitel des Pre-

Digitized by Google

digers Salomonis folgender Einfall kommt: „Siehe da gleichsam in Salomo einen subtilen Rechnenmeister, der nach vielen Operationibus die widersinnige und doch wahrhafte Aquation gefunden: x = o, welches auf Deutsch so viel gesagt ist als: Alles = Nichts, Alles ist eitel." Aber bei Krämer ist die Ideenassociation zwischen Zahl und Gott mehr als ein Einfall, es ist die Frucht eines tiefen Denkens, aber leider eines vom Leben getrennten abstracten Denkens. Doch führt es uns zu weit, das Wahre und darum auch Praktische jener Ideenassociation hier zu entwickeln und wir empfehlen unsern Lesern, sich recht ernstlich mit der Krämer'schen Schrift zu befassen, sie werden darin keine Befriedigung, aber viel, sehr viel Anregung finden, dem bis jetzt üblichen Unterrichtsverfahren tiefer nachzudenken und dann auch viel Unhaltbares in demselben entdecken.

Kurz gesagt erklärt sich Krämer's Ansicht durch die Wahrheit: Extreme berühren sich; denn in Gott ist Alles vereint und in der Zahl ist Alles entzweit und weiter vervielt.

Raumlehre.

Außerdem, daß die Mathematik in ihren Elementen, und zwar nicht nur in der Arithmetik, sondern auch in der Geometrie, der Volksschule zugänglich gemacht worden ist, hat sie auch eine gründlichere systematische Bearbeitung gewonnen, und dadurch ist auch ihr Werth für die Wissenschaft erhöht worden. Zugleich haben sich mehre Schriftsteller bemüht, durch die Methode dieselbe interessanter für die Jugend zu machen, welche eine wissenschaftliche Bildung auf Gymnasien und Realschulen sucht.

Zur letztern Gattung rechnen wir die Schrift von

Nagel, Dr. **Chr. Heinr.**, Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauche bei dem Unterrichte in Real- und Gymnasialanstalten. Vierte verb. und verm. Aufl. Ulm 1845. Verlag der Wohler'schen Buchhandlung. (F. Lindemann.)

Da die vorliegende Schrift in der vierten, wenig veränderten Auflage erscheint, so weit solche auf ihr wesentliches Merkmal bezogen wird, und bereits vortheilhaft bekannt ist, so verweisen wir nur auf die Beurtheilung der ersten Auflage in der Pädagog. Lit.-Zeit. von Sickel. 1. Jahrg. S. 273 u. f.; der dritten Auflage in der Pädag. Lit.-Zeit. von Looff (Fortsetzung der Sickel'schen), 3. Jahrg. S. 183; der vierten Auflage ebend. 5. Jahrg. S. 194, wo sie überall wohlverdientes Lob erhält.

Digitized by Google

XII.

Gesang-Literatur *).

I. Zur Methodik des Gesang-Unterrichts.

---

1) Kurzgefaßte Gesanglehre für Volksschulen und Singchöre; von **Fr. Silcher.** Tübingen, bei Laupp. 1845. (VI u. 41 S. 7½ Sgr.)

„Eine naturgemäße Darstellung und Behandlung der Tonleiter und ihrer Intervalle und der im Volksgesange gebräuchlichen Takt- und Tonarten, ferner Hand in Hand damit passende Beispiele und kurze Belehrungen über Accent der Töne und über reine Aussprache der Laute und Sylben im Gesange, sowie endlich eine methodische Verfahrungsart hinsichtlich der Ausweichungen und der Moll-Tonarten — Das ist es, was diese Anleitung zu geben versucht." Sie schließt deshalb Alles aus, was über das Bedürfniß in der Volksschule hinausgeht, und ist somit besonders dem „angehenden" Volksschullehrer zu empfehlen, der oft durch die Masse des Stoffs, den ausführlichere Gesanglehren bieten, verwirrt und in der Auswahl des Passenden irre geleitet wird. Eine kurze Übersicht des Inhalts, der für drei Singcurse eingerichtet ist, dürfte einen genügenden Blick in die Anordnung des Werkchens geben: (der erste [vorbereitende] Cursus soll das Gehör und Taktgefühl durch kleine diatonische Lieder üben, wozu das 1. Heft der Kinderlieder des Verfassers [s. unter II. Nr. 4] am geeignetsten erscheint.) II. Cursus (8. und 9. Jahr): 1) Noten, Pausen, Notengestell; 2) Höhe und Tiefe der Töne; 3) die Tonleiter auf dem Notengestell; 4) Tonschritte; 5) die Notennamen; 6) Länge und Kürze der Töne; 7) das Taktschlagen und die C-Leiter; 8) die Taktarten der Choralmelodien. III. Cursus (10. und 11. Jahr):

---

*) Aus Gründen, die wir in der Vorrede angegeben haben, muß für dieses Jahr die Methodik des Gesangunterrichts wegfallen.

D. Red.

9) rhythmische melodische Beispiele im Viervierteltakt, in der C-Leiter; 10) die halben Töne; 11) Bildung der verschiedenen Kreuzleitern; 12) Ausweichungen der Kreuzleitern; 13) Fortsetzung der rhythmisch-melodischen Beispiele im Viervierteltakt, in der G-Leiter; 14) rhythmisch-melodische Beispiele im Dreivierteltakt, in der D-Leiter; 15) rhythmisch-melodische Beispiele im Dreiachteltakt, in der A-Leiter. IV. Cursus (12., 13. und 14. Jahr): 16) Bildung der verschiedenen B-Leitern; 17) Ausweichungen der B-Leitern; 18) Fortsetzung der rhythmisch-melodischen Beispiele im Sechsachteltakt, in der F-Leiter; 19) rhythmisch-melodische Beispiele in der B-Leiter; 20) rhythmisch-melodische Beispiele in der Es-Leiter; 21) rhythmisch-melodisches Beispiel in der As-Leiter; 22) von den Triolen; 23) Accorde; 24) die Tonverhältnisse in Moll und Vorübungen hierin; 25) die C-Mollleiter; 26) Fortsetzung der Vorübungen in Moll in einer höhern Tonlage, nebst Aufstellung der G-Mollleiter; 27) Aufsuchung der im Volksgesange noch gebräuchlichen Mollleitern; 28) Kunstwörter in Beziehung auf das Zeitmaß.

2) Theoretisch-praktische Gesanglehre für Bürger- u. Landschulen, oder: Stufenweise fortschreitendes Handbuch zum Gebrauche für Lehrer u. Schüler beim Gesangunterrichte. Mit ausgewählten zwei-, drei- u. vierstimmigen, vom Leichtern zum Schwerern übergehenden Übungsstücken im Tontreffen, Takthalten, Pausiren u. Schönsingen, worunter eine große Auswahl von Leichenarien. Von **H. G. Langer**, Cantor. Bevorwortet vom Oberlehrer G. A. Winter. Leipzig, Wöller. 8. (8 Bg. Eleg. geh. 12½ Sgr. — 12 Exempl. für 1¾ Thlr.)

3) Theoretisch-praktische Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen; oder über Gehör- und Stimmbildung, Unterricht über Tonzeichen, Tonleitern, Kenntniß des Taktes, Harmonielehre u. Grundaccorde. Von **H. Sattler.** Quedlinburg, Ernst. 1845. 8. (4½ Bg. Eleg. geh. ⅓ Thlr.)

4) Der erste Lehrmeister im Gesang-Unterricht, allen Erziehungsanstalten etc. gewidmet von **A. Le Carpentier**, Prof. am Conservatorium zu Paris. In einem Bande. (Mit Titelvign.) Mainz, Antwerpen u. Brüssel, Schott's Söhne. — Leipzig, Leede. 1845. qu. gr. 4. (10¼ Bg. geh. 1⅓ Thlr.)

5) Dasselbe für den Gebrauch in Schulen eingerichtet von **E. B. Heinrichs**, Gesanglehrer. Ebend. gr. 8. (3 Bg. geh. ⅓ Thlr.)

6) Kurzgefasste theoretisch-praktische Singschule, nebst einigen vierstimmigen Vocalsätzen vorzüglicher Meister. Von **Franz Miloche**, Domchorregent u. Gymnasial-Gesanglehrer. Passau, Ambrosi. 1844. qu. gr. 4. (8 Bg. geh. ½ Thlr.)

7) Methode de Vocalisation. — Neueste, vollständige (theoretisch-praktische) Gesangschule für Sopran oder Tenor der Conservatorien zu Paris, Brüssel u. Neapel, mit deutschem u. französischem Text zum Selbstunterrichte vom ersten Anfange bis zur höchsten Ausbildung fortschreitend, in 2 Theilen, von **A. Panseron**, Prof. des Gesanges am Conservatorium zu Paris. 2. Aufl. Köln, Eck u. Comp. Fol. (48½ Bg. 8 Thlr.)

8) Beiträge zur Methodik des Gesangunterrichts in Volksschulen, von **Gust. Adolf Noack**, Schullehrer zu Erlbach. Der „Beiträge zur

Digitized by Google

Pädagogik und Didaktik" zweites Heft. Chemnitz u. Schneeberg, Gödsche. 8. (VIII u. 63 S. 5 Sgr.)

Die Broschüre soll als Vorwort zu einer neuen Ausgabe des „Liederkranzes", sowie zweier neuerschienenen Werke des Verf. dienen, nämlich der „32 Wand-Notentafeln, enthaltend 60 der gehaltreichsten und am häufigsten vorkommenden Choralmelodien, zum Gebrauche beim Gesangunterricht in Volksschulen" und den „Methodisch geordneten Vorübungen zum Gesangunterricht in Volksschulen". Das Buch zerfällt in vier Abschnitte. Im ersten spricht der Verf. über die Wichtigkeit des Gesangunterrichts in Volksschulen, den er aus psychologischen Principien ableitet; im zweiten über das Ziel des Gesangunterrichts, Auswahl und Abgrenzung des Stoffs und die methodische Behandlung desselben; im dritten über die Schwierigkeiten des Gesangunterrichts und die bei demselben anzuwendenden Hülfsmittel, und im vierten macht er noch einige methodologische Bemerkungen über die im 2. Cursus des Gesangunterrichts anzustellenden melodischen und rhythmischen Übungen, über das Reinsingen und über mehrstimmigen Gesang. — Der Lehrer erhält manche treffliche Winke und wird sich gern ein Heft anschaffen, das bei so billigem Preise des Brauchbaren und zu Beherzigenden so Vieles enthält.

9) Choralgesang-Schule, oder leichtfasslicher Unterricht in dem Gregorianischen Choral, mit Rücksicht auf den Röm., Mainz., Trierschen u. französischen Choral. Von **H. B. Wiss**, Musiklehrer an der königl. Studienanstalt zu Speyer. Neue Ausgabe. Speyer u. Grünstadt, Neidhard. gr. 8. (5 Bg. Eleg. geh. 18¾ Sgr.)

10) Der evangelische Kirchengesang und sein Verhältniß zur Kunst des Tonsatzes, dargestellt von **Carl von Winterfeld**. Zweiter Theil: der evangelische Kirchengesang im 17. Jahrhundert. Leipzig, Breitkopf u. Härtel. gr. 4. (85½ Bg. u. 25½ Bg. Musikbeilagen. 16 Thlr.)

11) Geschichte, Geist und Ausübung des Gesanges, von Gregor dem Großen bis auf unsere Zeit. Von **H. F. Mannstein**. Leipzig, Teubner. gr. 8. (10⅛ Bg. u. 2¼ Bg. Musikbeilagen. Eleg. geh. 1⅕ Thlr.)

II. Sammlungen von Gesängen.

1) Für Kinderstimmen.

1) Liederwäldchen. Sammlung echter deutscher Volksweisen mit alten u. neuen Texten für die Kleinkinder- und (niedern Klassen der) Volksschulen. Herausgeg. von **F. A. L. Jacob**. 1. Heft. (Stereotyp-Aufl.) Essen, Bädecker. (1½ Sgr. Auf 100 Expl. 8 Freiexpl.)

Die große Wohlfeilheit bei hübscher Ausstattung und einer Reichhaltigkeit, wie sie bei dem bescheidenen Preise wol selten gefunden wird, empfehlen das Heft ganz vorzüglich und werden zu seiner Einbürgerung in den Schulen wesentlich beitragen. Es enthält 42 ein- und zweistimmige Lieder mit gut gewählten Texten.

2) Sammlung zwei-, drei- und vierstimmiger Lieder zum Gebrauch beim Gesangunterrichte in Schulen, herausgeg. von **Carl Abela**,

Digitized by Google

Cantor ꝛc. I. Heft. 6. (Stereotyp=) Ausg. Leipzig, Hartknoch. qu. 4. (16 Bg. 12½ Sgr.)

3) Ausgewählte Sammlung ein= und mehrstimmiger Gesänge für Volksschulen, Familienkreise und Gesangvereine, von **J. Th. Kretzer**, Lehrer zu Koblenz. I. Abtheilung. 1. u. 2. Heft. Koblenz, Hölscher. (à 2 Bg. 2 Sgr.)

„Das vorliegende Werkchen besteht aus III. Abtheilungen. Die I. Abtheil. enthält einstimmige Gesänge für das früheste Kindesalter und die untern Klassen der Volksschulen, die II. Abtheil. enthält zweistimmige Gesänge für Mittelklassen, und die III. Abtheil. drei= und vierstimmige Gesänge für Oberklassen und Gesangvereine. Jede Abtheilung wird 2 bis 3 Hefte stark und so billig verkauft, daß die Anschaffung selbst in Dorfschulen keine Schwierigkeit macht."

Das erste Heft enthält eine kurze Einleitung, die zur gelegentlichen Erklärung wichtiger Tonverhältnisse dienen soll, 69 vom Leichtern zum Schwerern fortschreitende Tonsätze und 32 Lieder für das früheste Kindesalter. Im zweiten Hefte sind letztere fortgesetzt und an diese schließen sich noch 40 Lieder für die untern Klassen der Volksschulen, mit denen die erste Abtheilung, die ein geschlossenes Ganzes bildet, endet. Wir können aus voller Überzeugung dem Wunsche des Herausgebers beistimmen: „Möge das Werkchen denn mit Liebe aufgenommen werden und zur Veredlung des Gesanges ein Scherflein beitragen!"

4) Gesänge der Jugend. 48 Kinderlieder für Schule und Haus. Zwei=, drei= u. vierstimmig componirt von **Fr. Silcher**. Heft 1—4. 2. Aufl. Tübingen, H. Laupp. (15 Sgr. Partieipreis bei mindestens 25 Exempl. 11¼ Sgr.)

Das erste Heft, das auch, wie alle übrigen, einzeln zu haben ist, gibt 12 Kinderlieder aus dem Anhange des Specter'schen Fabelbuchs, die sämmtlich zweistimmig gesetzt sind. Das 2. Heft enthält zwei= und dreistimmige Lieder (auch einen Canon), deren Texte von E. M. Arndt, Agnes Franz, Fr. Güll, Hölty, Wilh. Müller, Christoph Schmidt u. A. gedichtet sind. Das 3. Heft enthält neben zwei= und dreistimmigen Liedern auch 2 vierstimmige, die zugleich von Männerstimmen gesungen werden können. Nr. 1, ein Gebet von Agnes Franz, ist zu Anfang und in der Mitte Sprechgesang ohne Taktzeichen, und der Comp. äußert in einer voranstehenden Bemerkung den Wunsch, dies Gebet als Schulgebet eingeführt zu sehen. Wir müssen gestehen, daß uns ein einfacher, würdevoller, im Takte gesungener Choral als beiweitem erbaulicher und der religiösen Stimmung angemessener erscheinen will. Im 4. Hefte, das auch 12 Lieder, darunter ein vierstimmiges und zum Schluß einen dreistimmigen Choral enthält, kommen hier und da chromatische Fortschreitungen vor, „in der Absicht, die Schüler allmälig auch an solche Töne zu gewöhnen, die nicht leitereigen sind". Die Lieder sind in vielen Schulen in 17,000 Exemplaren verbreitet und dies dürfte an sich

Digitized by Google

schon ein beachtenswerthes Zeugniß für die Brauchbarkeit derselben abgeben.

5) Mehrstimmiges Schullieder buch für mittlere und höhere Volksschulen. Von **Herm. Hauer.** 2. verb. Aufl. Berlin, Enslin. Oct.-12. (3½ Bg. Eleg. geh. 5 Sgr.)

6) Deutscher Liedergarten. Sammlung von ein-, zwei-, drei- u. vierstimmigen Liedern für Mädchenschulen. In 3 Heften herausg. von **L. Erk** u. **Aug. Jacob.** 1. Heft: 64, theils ein-, theils zweistimmige und für das Jugendalter von 5 bis 9 Jahren geeignete Lieder enthaltend. Essen, Bädecker. 1846. Oct.-12. (1⅔ Bg. 2 gGr.)

7) Deutscher Liederkranz für Schulen. Eine Sammlung von 52 Liedern. Nebst einem Anhange, das Nöthigste von den Noten, 60 Vorübungen und 25 Canons enthaltend. Herausg. von **C. F. Rothe,** Cantor ꝛc. Dresden u. Leipzig 1846, Arnold. gr. 8. (5¾ B. 6 Sgr. — 25 Exempl. 3⅓ Thlr.)

8) Kinderklänge. Eine Auswahl kleiner Denkverse u. Liedchen für Kinder von 4 bis 9 Jahren, componirt von **Joh. Georg Martin,** Lehrer. Koburg, Riemann. gr. 16. (7¾ Bg. Eleg. geh. 10 Sgr.)

9) Der kleine Sänger. Eine Sammlung der besten und angenehmsten ein- u. zweistimmigen Gesänge, besonders für Schulen. 1. Heft. Posen, Cohn. 8. (4½ Bg. 3 Sgr.)

10) 65 ein- und zweistimmige Schullieder, methodisch geordnet und herausgeg. von **J. A. Federer,** Primarlehrer in St. Gallen. 2. verb. u. verm. Aufl. der 58 Schullieder. St. Gallen u. Bern, Huber u. Comp. 8. (2½ Bg. 2 gGr.)

11) ABC für kleine und große Kinder, gezeichnet von dresdner Künstlern, mit Erzählungen und Liedern von **R. Reinick,** und Singeweisen von **Ferd. Heller.** Leipzig, G. Wigand. Schmal 4. (12½ B. u. 27 Bilder. 1⅓ Thlr.)

12) Funfzig neue Kinderlieder von **Hoffmann von Fallersleben.** Nach Original- und bekannten Weisen mit Clavierbegleitung von Ernst Richter. Mit Beiträgen von Marx, F. Mendelssohn, O. Nicolai, Reißiger, R. Schumann und L. Spohr. Mannheim, Bassermann. (½ Thlr.)

Herrliche Erzeugnisse eines die Kinderwelt in ihrem ganzen Leben und Weben verstandenen und aufgefaßten Dichters, dem wir schon mehre derartige vortreffliche Erzeugnisse verdanken. Die Weisen sind dem Texte ganz angemessen und die Clavierbegleitung, die übrigens nicht für Kinder bestimmt ist, verdient volle Anerkennung. Möge uns der gemüthliche Kinderfreund, unterstützt von Männern, wie sie der Titel nennt, recht bald mit einer neuen Sammlung erfreuen!

13) Sechs Bücher deutscher Lieder mit bewährten Sangweisen. Zunächst für Schulen. 6. Buch. (Vierstimmige Gesänge für Oberklassen enthaltend.) Gütersloh, Bertelsmann. 8. (2 Bg. 2 gGr.)

14) Der kleine Sängerchor. Sammlung dreistimmiger Gesänge für Schule u. Haus. Herausg. von **George Dellith,** Cantor. 1. Heft. 2. Aufl. Kassel, Luckhardt. 12. (2½ Bg. 3 Sgr. — p. Dutzend 1 Thlr.)

15) Kinderlieder mit leichten Melodien, zum Gebrauche für Kleinkinderschulen u. Familien. Aus dem Holländ. von **Felix Dingerkus.** Wesel, Klönne. Oct.-12. (1½ Bg. u. 6 lith. Musikbeil. Eleg. geh. 6 Sgr.)

Digitized by Google

16) Singschule. Ein Archiv zwei- und dreistimmiger Lieder für Schule, Haus u. Leben. 2. Heft, 50 Lieder nebst einleitenden Übungen enthaltend. Koblenz, Hölscher. 16. (2¼ Bg. 2 Sgr.)

17) 76 zweistimmige Lieder für Schulen, stufenweise geordnet von **Carl Spohn.** Karlsruhe, Braun. qu. kl. 4. (5¼ Bg. 9 gGr.)

Diese Liedersammlung kann als ein Beitrag zur Gesangschule des Herausgebers (Karlsruhe, Braun. 3 Hefte. 1½ Sgr.) betrachtet werden, indem sie sich ganz dem Stufengang derselben anschließt.

18) Musikalischer Kinderfreund. Eine Sammlung ein- und mehrstimmiger Lieder, mit nächster Berücksichtigung der Lieder des preußischen Kinderfreundes. Herausg. von **J. A. Vetter** und **Traug. Kahle.** Königsberg, Bon. 8. (6 Bg. 5 Sgr. — In Partien zu 25 Expl. 4 Sgr.)

19) Auswahl der besten und schönsten ein-, zwei-, drei- und vierstimmigen Lieder für Schulen. Von **F. Festner.** 5. Aufl. Halle, Lippert u. Schmidt. 12. (3⅓ Bg. 2 gGr.)

20) Liederschatz für die Jugend, oder 66 Lieder für den Schulgebrauch, theils componirt, theils arrangirt. Von **Georg Hammer,** Seminar-Musiklehrer und Domorganist ꝛc. Würzburg, Voigt und Mocker. qu. 4. (8¼ Bg. ¾ Thlr.)

21) Beliebte Volkslieder für Landschulen u. das Leben. Herausg. vom Lehrer **Heinr. Leuchter.** — Die Melodien in Ziffernschrift. Darmstadt, Frommann. kl. 8. (Lithogr. 2¼ Bg. 3 Sgr.)

22) Liederkranz. Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Schule, Haus und Leben. Herausgeg. von **Ludw. Erk** und **Wilh. Greef.** 1. Heft. 6. (Stereotyp-) Aufl. Essen, Bädecker. 12. (3⅜ Bg. 5 Sgr.)

Enthält 124 Lieder mit 113 ein- und zweistimmigen Singeweisen.

23) Der Sänger der Unschuld. Eine Auswahl von 30 heitern u. ernsten zweistimmigen Liedern zum häuslichen und Schulgebrauch. In Musik gesetzt von **E. Fr. Gäbler,** Musikdirector. Essen, Bädecker. (2 Bg. 2 gGr.)

24) Zweistimmige Gesänge für Schulen, von **W. Irmer.** (Neue Folge.) 2. Heft. Berlin, Bethge. qu. gr. 8. (1 Bg. 1 Sgr. 1—6. Heft. 6 Sgr.)

Enthält 17 zwei- und 2 dreistimmige Gesänge.

25) Sammlung zwei- und dreistimmiger Lieder, nebst einer kurzen Übersicht der wichtigsten musikalischen Zeichen und Tonverbindungen, zum Gebrauche bei dem Gesangunterrichte in den deutschen Schulen. Herausgegeben von **Franz Xaver Klass,** Schullehrer. 5. verm. Auflage. München (Finsterlin in Comm.). gr. 8. (5½ lith. Bg. cart. ¼ Thlr.)

26) Zwei- und dreistimmige Schullieder, von **J. Kunz.** Neue Sammlung. 2. Aufl. Wiesbaden, Kreidel. gr. 8. (1½ Bg. 5 Sgr.)

27) Der kleine Sänger. Eine Sammlung von 50 einstimmigen Liedern für Volksschulen. Herausgeg. von **H. A. Zschiesche.** 3. Aufl. Leipzig, Melzer. qu. 8. (3½ Bg. Eleg. geh. 7½ Sgr.)

Digitized by Google

Turnlieder.

28) Lieder für die turnende Jugend. Zweistimmig gesetzt von **J. Ch. W. Hahn.** 1. Heft. Heilbronn a. N., Drechsler. 16. (30 S. 3¾ Sgr.)

Das Heft (20 Lieder) enthält neben neuen und Volksweisen noch darum zweistimmig bearbeitete der beliebtesten ältern (von Reichard, Methfessel, Gluck, Fr. Schneider, Mozart und Himmel), weil sich nicht überall die nöthigen Kräfte finden dürften, um drei- oder vierstimmige Gesänge mit gutem Erfolge ausführen zu können. Für die jüngern Turner ist es eine dankenswerthe Gabe.

29) Zwölf Lieder für Turner, dreistimmig gesetzt von **Fr. Silcher.** Tübingen, Laupp. qu. gr. 12. (1 Bg. 3 gGr.)

30) Liederkranz für die Turngemeinden des Vaterlandes. Mit alten und neuen Sangweisen der besten Tonsetzer für vierstimmigen Chor. Mit einem Vorwort von **Aug. Ravenstein.** 2. unveränd. Aufl. Stuttgart, Göpel. 16. (20¾ Bg. 27 Sgr.)

Choräle.

31) Fünfundzwanzig Melodien für zwei Discantstimmen nach dem neuen würtembergischen Choralbuche, zum Gebrauche in Gymnasien, Schulen u. andern Lehranstalten bearbeitet von **J. Ch. W. Hahn.** Heft I. Heilbronn a. N., Drechsler. 8. (1 Bg. 2½ Sgr.)

32) Fünfundzwanzig Melodien für drei Discantstimmen, bearbeitet von demselben Verfasser. Heft I. Ebend. 8. (1 Bg. 2½ Sgr.)

Die Melodien beider Hefte sind möglichst treu nach dem neuen würtembergischen Choralbuche der evangelischen Kirche bearbeitet. Melodie, Takt und Tonart blieben gänzlich, die Grundstimme häufig unverändert und nur in einzelnen Fällen ist der Melodie eine andere Harmonie untergelegt. Dabei ist auf eine naturgemäße Stufenfolge der Tonarten Rücksicht genommen, sodaß in Nr. 31 auf die 9 ersten Melodien in C-Dur 9 Melodien in G-Dur und auf diese 7 Melodien in F-Dur folgen; während in Nr. 32 7 Melodien in C-Dur, 4 in G-Dur, 3 in F-Dur, 4 in D-Dur, 2 in B-Dur, 3 in A-Dur und 2 in Es-Dur geschrieben sind. In einer baldigst zu erwartenden Lieferung werden auch Choräle aus den Moll-Tonarten vorkommen und es verdient der Verf. warmes Lob für eine Arbeit, die der Schwierigkeiten manche darbietet, die aber für den Gebrauch der Schüler so billig als zweckdienlich ist.

33) Choralmelodien zum Gebrauch in Schulen. Herausg. von **J. G. Hoyer.** Aschersleben, Laue. 8. (2 Bg. 3 gGr. In Partien zu 30 — à 3 Sgr.)

34) Schulchoralbuch. Herausg. von **Ed. Kirchberg.** Essen, Bädecker Oct.-12. (5⅔ Bg. Eleg. geh. ¼ Thlr.)

Es enthält 250 Choräle mit unterlegtem Texte, worunter sämmtliche Melodien des evangelischen rheinisch-westfälischen Synodalgesangbuches, nebst einem Anhange von 50 Schulliedern aus obigem und

Digitized by Google

andern Gesangbüchern zum Auswendiglernen, sowie beim Anfang und Schluß der Schulstunden zu singen.

35) Choral-Melodienbuch zu den Gesängen und Liederversen des hannoverschen Gesangbuchs und Katechismus, zum Gebrauche in Kirchen und Schulen, herausg. von **E. W. Behre**, Organist ꝛc. 2. verb. u. verm. Aufl. Hannover, Hahn. 8. (2¼ Bg. 2½ Sgr.)

36) Choralmelodienbuch für das Herzogthum Braunschweig. Zum Gebrauche in Elementar- und Volksschulen. Stereotyp-Ausg. Braunschweig, Schulbuchhandlung. Vieweg u. Sohn. 8. (2 Bg. 1¾ Sgr.)

37) 72 zweistimmige Choräle für den Schulgebrauch, gesetzt von **C. Hennig.** Berlin, Bethge. Oct.-12. (1½ Bg. 2 Sgr.)

38) Hymneion. 131 Choralmelodien, zwei- u. dreistimmig bearbeitet für Schule u. Haus. Basel, Bahnmaier. qu. gr. Lex.-8. (18 halbe Bg. Eleg. geh. ½ Thlr.)

39) Choralbuch in Ziffern nach Koch's Grundsätzen. 1. Abth. 104 einstimmige Choralmelodien. Herausg. von **Georg Plato.** 5. verb. Aufl. Neuhaldensleben u. Gardelegen, Eyraud. qu. 8. (1½ Bg. 1½ Sgr.)

40) Funfzig einstimmige Choräle, für den Schulgebrauch nach den christlichen Festen geordnet von **Aug. Heidemann**, Cantor. Berlin, Plahn. br. 16. (3½ Bg. Eleg. geh. 5 Sgr.)

2) Für gemischten Chor.

1) Singvögelein. Sammlung ein-, zwei-, drei- und vierstimmiger Lieder für Schule, Haus u. Leben. Herausg. von **Ludw. Erk** u. **Wilh. Greef.** 3. Heft. Stereotyp-Aufl. Essen, Bädecker. Oct.-12. (1 Bg. 1 gGr.)

Enthält 40 Lieder mit 34 Singweisen.

2) Musikalischer Hausschatz der Deutschen. Eine Sammlung von 1000 Liedern und Gesängen mit Singeweisen und Clavierbegleitung. Gesammelt u. herausg. von **G. W. Fink.** 2. unveränd. Ausg. (In 20 Lieferungen.) 1—3. Lief. Leipzig, Mayer. gr. Lex.-8. (6¼ Bg. à 6 Sgr.)

3) Odeon. Vollständigste Sammlung der beliebtesten ältern u. neuern, sowie bisher noch ungedruckter Lieder und Gesänge, für mehrstimmigen Gesang. Mit Beiträgen der ersten Gesangs-Componisten herausg. von **Th. Täglichsbeck.** Ausgabe in ausgesetzten Stimmen. 29. u. 30. Heft. Stuttgart, Göpel. 16. (à 4 Bg. ¼ Thlr.)

4) Deutsche Liederhalle. Alte und neue Lieder für Freunde des mehrstimmigen Gesangs und für häusliche und gesellige Kreise. Mit Originalcompositionen berühmter deutscher Tonsetzer herausg. von **Th. Täglichsbeck.** (II. Bd. 7. Heft. Ebend. (4 Bg. ¼ Thlr.)

5) Liederkranz. Eine Sammlung von 13 Canons, 95 Volksliedern, 20 dreistimmigen Gesängen, ernsten und heitern Inhalts, 18 kirchlich-religiösen Figural- u. 16 Grabgesängen, für Volksschulen u. Singvereine herausgeg. von **Gust. Ad. Noack**, Schullehrer. 2. Heft, enthaltend die dreistimmigen Gesänge. Neue Stereotyp-Ausg. Chemnitz und Schneeberg, Gödsche, Sohn. br. kl. 8. (6⅛ Bg. 7½ Sgr.) — Das Textbuch, 8. Aufl. 8. (2 Bg.) kostet 1½ Sgr.

6) Zwölf dreistimmige Gesänge für die reifere Jugend, gesammelt von **Alphons Berkmüller.** 3. Sammlung. 3 Hefte. St. Gallen, Scheitlin u. Zollikofer. qu. gr. 8. (3 Bg. 5½ Sgr.)

Digitized by Google

7) **125 Lieder und Choräle**, sämmtlich zwei-, drei- und meistens vierstimmig, für Volksschulen, auch zum Gebrauche in Realschulen, Pädagogien u. Singvereinen, bearbeitet von **Ch. Ph. Roos**, Lehrer u. Organist zu Diez. Wiesbaden, A. Scholz.

Es wäre gut, wenn der Titel weniger umfassend wäre; denn die Mehrzahl der Lieder eignet sich nur für Kinder in Volksschulen, womit wir indeß nicht sagen wollen, daß sie Letztern sehr zu empfehlen wären; im Gegentheil finden wir die Sammlung, besonders nach Anordnung und Textwahl, so mittelmäßig, daß wir die Benutzung derselben immerhin den Elementar- und Sonntagsschulen des Herzogthums Nassau, in welchen sie „durch hohe Landesregierung" eingeführt ist, allein überlassen wollen.

---

8) **Zwölf Begräbnißgesänge**, für den gemischten Chor gesetzt von **J. C. G. Nitsche**. Grünberg, Weiß. qu. gr. 4. (2 Bg. 5 Sgr.)

9) **Funfzig vierstimmige religiöse Chorgesänge** in gedrängter Partitur, von verschied. Componisten. Für höhere Unterrichtsanstalten und Singvereine herausgeg. von **H. B. Wiss**, Musiklehrer etc. 1. Bändchen. (Neue Ausgabe.) Speyer u. Grünstadt, Neidhard. gr. 8. (6½ Bg. ½ Thlr.)

10) **Der kirchliche Sängerchor** auf dem Lande und in kleinen Städten, eine Folge einfacher dreistimmiger Lieder u. Gesänge zum gottesdienstlichen Gebrauche an allen evangelischen Kirchenfesttagen für Sopran, Alt u. Bariton (Baß), componirt von **G. Siebeck**. 3. u. 4. Heft. Eisleben, Reichardt. gr. 4. (6¼ Bg. à ⅓ Thlr.)

Die Sammlung bietet Lieder, Motetten und ausgeführte Choräle und eignet sich, besonders der leichten Ausführbarkeit und des echt kirchlichen Styles wegen, ganz vorzüglich zum Gebrauche beim Gottesdienste. Überdies ist die äußere Ausstattung mit dankenswerther Sorgfalt ausgeführt. Das 3. Heft enthält: 7 Gesänge zum Gebrauche an Dank- und Kirchweihfesten, am Reformationsfeste und bei der Feier zum Gedächtniß der Verstorbenen; das 4.: 2 Advents-, 4 Weihnachts- und 2 Neujahrsgesänge. Die früher erschienenen Hefte enthielten: das 1.: 4 Passions- und 3 Ostergesänge; das 2.: 2 Bußtags-, 2 Himmelfahrtsfest- und 4 Pfingstgesänge.

11) **Der kirchliche Sängerchor.** Blüten heiliger Tonkunst, von den vorzüglichsten Tonmeistern der Vergangenheit u. Gegenwart, für alle Feste und festlichen Veranlassungen im kirchlichen Leben. Herausg. von **F. A. L. Jacob**. Erster Theil. Essen, Bädecker. (1⅔ Thlr.)

Das Werk ist ganz geeignet, die oft so elenden, geräuschvollen Kirchenmusiken zu verdrängen, da es nur solche Tonstücke enthält, die den höhern Anforderungen der Tonkunst entsprechen, während die gewählten Texte (biblische oder dem Gesangbuche entnommene) sich durch Ernst und innern Gehalt auszeichnen. Als Anhang folgen ein Verzeichniß der vorkommenden biblischen Texte und biographische Nachrichten über die Componisten, leider auch die Angabe einer Menge

Digitized by Google

von Druckfehlern, die der sonst schönen Ausstattung des Werkes Eintrag thun.

12) Gesangbuch für kirchliche Chöre, enthaltend Lieder und Gesänge für den sonntäglichen Gottesdienst, sowie für alle höhern Feste und übrigen Festlichkeiten. Nach dem Kirchenjahre geordnet und in Musik gesetzt für Sopran-, Alt-, Tenor- u. Baßstimmen. Gesammelt von **Fr. Baumann**, Gesanglehrer u. Organist. 4., 6. u. 8. Heft. Zürich, Meyer u. Zeller. (Partitur à 18 Sgr., jedes Stimmheft 3¾ Sgr.)

Das im Jahre 1844 erschienene 1. Heft enthielt Gesänge: für Advent und Weihnachten; das 2.: für die Passionszeit; das 3.: für Ostern und Himmelfahrt; das 5.: Gesänge bei der Communion und Confirmation; das vorliegende 4. Heft enthält eine schätzenswerthe Auswahl von Pfingstgesängen; das 6. eine Auswahl für das bürgerliche Kirchenjahr (Neujahr, Erntefest, Kirchweihe ꝛc.), und das 8. vortreffliche Begräbnißgesänge. Die Sammlung ist zu empfehlen.

13) Der Festtags-Sänger. Eine Sammlung drei- u. vierstimmiger Gesänge zum Gebrauch bei den gewöhnlichen Festen für Kirche, Schule und Haus. Herausg. von **F. G. Schräpler**, Schullehrer in Thalheim. 3. u. 4. Heft. Magdeburg, Bänsch. qu. gr. 8. (60 S. à 5 Sgr.)

Das 1. und 2. Heft des „Festtags-Sängers" enthielt Gesänge für das Neujahr- und Osterfest, das 3. bietet 10 Pfingst- und 5 Himmelfahrtsgesänge, das 4. 16 Gesänge zur Feier des Erntefestes. Sie zeichnen sich durch sangreiche Melodien und guten Satz vor vielen andern derartigen vortheilhaft aus und die Texte sind passend gewählt. Die Compositionen sind von J. Kunz, Adam, Gläser, E. Troitzsch, Gattermann, Frech, Berner, Rungenhagen, Nägeli, Vogler, A. P. Schulz und von dem Herausg. selbst.

Choräle.

14) Vierstimmige Choralsätze der vornehmsten Meister des 16. u. 17. Jahrhunderts. Ausgewählt u. herausg. von **Ludw. Erk** u. **Fr. Filitz**. Erster Theil. Essen, Bädecker. 4. (II u. 106 S. 1⅔ Thlr.)

Alle diese Sätze geben ein treues Bild von der Form des Chorals, wie sie im 16. Jahrhundert behandelt wurde, und sind, da sie unverändert erscheinen, für ein tüchtiges Studium der ältern Gesangformen fast unentbehrlich. Vorliegender erster Theil liefert Sätze von Bodenschatz, Calvisius, Crüger, Ergthräus, Gesius, Haßler, Landgraf Moritz, Mich. Prätorius, Schein und Vulpius. Zur Erleichterung der Übersicht sind die Tonstücke nach unserer Bezeichnungsweise mit Taktstrichen versehen.

15) Sechzig auserlesene katholische Choräle oder Kirchenlieder, nach den kirchlichen Festzeiten geordnet. Zum Gebrauch für Gymnasien ꝛc., auch für Männerstimmen bearbeitet von **F. J. Kunkel**, Seminar-Musiklehrer ꝛc. Stuttgart, Göpel. 16. (7 Bg. 18 Sgr.)

Digitized by Google

3) Für Männerstimmen.

1) **Männergesangschule**, eine die Zwecke und Einrichtungen von Männergesang-Vereinen zugleich berücksichtigende theoretisch-praktische Singschule für Tenor, Bariton u. Bass, sowie überhaupt für den Chorgesang. Mit einer Beigabe, bestehend aus 5 dreistimmigen und 15 vierstimmigen vom Leichten zum Schwerern fortschreitend geordneten Gesängen in Partitur u. 4 Stimmheften. Von **Jul. Becker.** Leipzig, Klemm. Schmal gr. 4. (21¾ Bg. Eleg. cart. 1¾ Thlr.)

2) Männerchöre für Gesang- und Turnvereine, von **W. Speier.** Partitur. 1. Heft. Frankfurt a. M., Jäger. gr. Lex.-8. (½ Bg. ⅓ Thlr. Stimmen 1. Heft [1 Bg.] 5 gGr.)

3) Die deutsche Liedertafel, herausg. von Dr. **G. W. Fink.** Leipzig, Meyer. gr. Lex.-8. (12 Bg. 1⅓ Thlr.)

Enthält 122 vierstimmige Männergesänge in Partitur und zwar so gesetzt, daß jede Stimme bequem aus derselben gesungen werden kann.

4) Orpheus. Sammlung von Liedern und Gesängen für vier Männerstimmen. 1—10. Bd. (erste u. zweite Folge), enthaltend gegen 350 Compositionen der beliebtesten Componisten älterer u. neuerer Zeit. (In 4 Stimmheften A. B. C. D.) Neue wohlfeile Gesammtausgabe. Leipzig, Friedlein und Hirsch. qu. 16. (152½ Bg. u. ¾ Bg. Register. Eleg. geh. 5 Thlr. 2 gGr.)

5) Sang und Klang. Sammlung einfacher Gesänge für Männerstimmen. Zum Gebrauche in Lehrerconferenzen, Fortbildungsschulen, kleinen Gesangvereinen u. a. Sängerkreisen, herausgeg. von **Friedr. von der Heydt.** 1. Heft. Elberfeld, Schmachtenberg. kl. 8. (5½ Bg. 6 Sgr. 12 Exempl. 2 Thlr.)

6) Der schweizerische Männergesang, von **Hans Georg Nägeli.** 6. Heft. Zehnte Sammlung von Gesängen für den Männerchor. Neue Aufl. Zürich, Nägeli. In Partitur u. einzelnen Stimmen. (à 5 Sgr.)

Nägeli's Bestrebungen auf dem Felde des Männergesanges sind bekannt und gewürdigt, wie sie es verdienten. Auch die Gesänge dieser Sammlung werden eine freundliche Aufnahme finden, wenn schon sie in mancher Beziehung von vielen Compositionen neuerer Meister übertroffen werden dürften. Sie enthält: 1) Weihgesang, 2) das Vaterland, 3) die Hüter des Vaterlandes, 4) Freude, 5) Mitleid, 6) die Alpenreise, 7) die Sonne, 8) der Mond, 9) Freiheit, 10) Waldgesang, 11) Wechsel der Jahreszeiten, 12) Wohlthätigkeit, 13) das Schweizerschwert, 14) Fahnenweihe, 15) Zuruf ans Vaterland.

Volksgesänge.

7) Der Volkssänger. Eine Sammlung deutscher echter Volksweisen, mit alten u. neuen Texten, der sanglustigen Jugend in allen deutschen Gauen, besonders den Volksschulen gewidmet von **F. A. L. Jacob.** 1. Heft. 2. durchgängig verb. u. verm. (Stereotyp-) Aufl. Essen, Bädecker. gr. 12. (4⅙ Bg. 5 Sgr.)

Was für einen großen Werth die Volksmelodien haben, ist in unserer Zeit von verschiedenen Seiten genügend anerkannt und ein

Digitized by Google

lobenswerther Eifer in Aufsuchung derselben stellt sich mehr und mehr heraus. Wie schwierig ein solches Geschäft ist, leuchtet einem jeden nur einigermaßen mit dem Gegenstande Vertrauten ein, und darum sind wir jenen Männern, die es sich so angelegen sein lassen, die noch verborgenen Schätze ans Licht zu fördern, um so mehr aufrichtigen Dank schuldig. — Was die vorliegende Sammlung betrifft, so besteht sie aus 111 größtentheils zweistimmigen Liedern, denen jedoch nicht überall der Originaltext untergelegt ist. Die Melodien, entweder unmittelbar dem Munde des Volks oder großentheils dem von Erk bei B. Hermann in Leipzig erschienenen Werke: „Die deutschen Volkslieder mit ihren Singweisen" entnommen, sind durchweg schön und sichern der Sammlung eine gewiß allgemeine Verbreitung in allen Volkskreisen, die wir ihr von Herzen wünschen.

8) Neue Sammlung deutscher Volkslieder mit ihren eigenthümlichen Melodien. Herausg. von **Ludw. Erk.** 3. Band, 1. Heft, 85 Lieder enthaltend. Berlin, Logier. Oct.-12. (4 Bg. ½ Thlr.)

9) Alte und neue Volkslieder, für Männerstimmen gesetzt von **Ludw. Erk.** 1. Heft, 68 Lieder enthaltend. Essen, Bädecker. qu. Lex.-8. (9 halbe Bg. 18 Sgr.)

10) 270 der beliebtesten deutschen Volkslieder, 3. unveränd. Aufl. der beliebtesten deutschen 260 Volkslieder. Holzminden, Erdmann. 12. (14 Bg. 5 Sgr.)

Choräle und religiöse Gesänge.

11) Religiöse Gesänge, zum Gebrauch beim Gottesdienste für Männerchöre eingerichtet von **J. J. Wachsmann.** 1. Heft. Magdeburg, Bänsch. gr. 4. (12 S. 7½ Sgr.)

Die Sammlung des auf diesem Felde rühmlichst bekannten Componisten enthält 1) liturgische Sätze, 2) Communiongesänge, 3) einen Chor (Ehre sei Gott in der Höhe), 4) und 5) zwei Lieder (Der Herr ist Gott — Schön ist die Natur —), 6) einen Grabgesang (Sanft und ruhig sei dein Schlummer —) mit dem Schlußchoral: „Einst geh' ich ohne Beben" —, 7) und 8) zwei Lobgesänge (Dir, Herr, sei Preis, Anbetung, Dank und Ehre! — Gott ist mein Lied! —) und 9) eine Motette (Wohl Dem, der nicht wandelt im Rath der Gottlosen) mit einem Choral zum Schluß. — Allen kirchlichen Sängerchören wollen wir dieses Heft angelegentlichst empfohlen haben. Die Ausstattung ist gut.

12) Ein' feste Burg ist unser Gott, von Dr. M. Luther, für das erste Gesangfest des voigtländischen Sängerbundes, als Motette für 4 Männerstimmen bearbeitet von **Franz Wagner.** — Partitur u. Stimmen. Schleiz, Bockelmann. 4. (4 Bg. ⅔ Thlr.)

13) Haus-Choral-Melodien-Buch. (Von **Bennemann.**) 1. Theil. Halle (Lippert u. Schmidt). qu. gr. 4. (6½ Bg. ½ Thlr.)

14) Choralmelodien für vier Männerstimmen, auch anwendbar in Volks- und Sonntagsschulen, Seminaren u. a. Lehranstalten. Von **W. A. Auberlen,** Schulmeister. 4. Lief. (Nr. 140—183) oder neue Folge, 1. Lief. (Nr. 1—44.) Stuttgart, Steinkopf. kl. 8. (4 lith. Bg. 10 Sgr.)

Digitized by Google

XIII.

Uber das Turnwesen in Volksschulen.

Von

C. Schulze.

Das Turnen war, wie bekannt, schon im Alterthume ein wichtiger Gegenstand der öffentlichen Erziehung. Die Gymnasien der Griechen waren ursprünglich (daher auch ihr Name) nur für die körperlichen Übungen bestimmt und erst späterhin wurden sie zu geistigen Turnstätten. Die menschliche Verklärung, in der uns die alten Griechen fast alle als Heldengestalten erschienen, ist einzig und allein der parallelen Bildung des Geistes und Körpers derselben zuzuschreiben, und wenn wir auf der einen Seite die Blüte der Künste und Wissenschaften und die Höhepunkte des politischen Lebens im schönen Hellas bewundern, so zwingt uns auf der andern Seite der persönliche Muth der Griechen, ihre fast sprichwörtlich gewordene körperliche Schönheit und natürliche Anmuth, die sich in ihren Kunstwerken spiegeln, zu eben dieser Bewunderung. Man wußte dann als sehr wohl, daß durch körperliche Frische, Gewandtheit und Kraft auch dem Geiste Gewandtheit, Frische, Frohsinn, Arbeitslust, Muth, Selbstvertrauen, Beharrlichkeit, Spannkraft, Großsinn, die doch auf die Moralität so viel Einfluß haben, mitgetheilt werden. Die Griechen bezweckten mit einem Worte, die ursprüngliche Harmonie, in der Geist und Körper stehen, zu erhalten oder auch herzustellen.

Auch in unserm deutschen Vaterlande bezeigte man schon in früher Zeit Geschmack an gymnastischen Übungen. Man hatte unter den Rittern Turnspiele eingeführt, die anfänglich wol nur in Wettkämpfen bestanden. Ihre Entstehung verdanken sie dem Kaiser Hein-

Digitized by Google

rich I., der nach jener berühmten Hunnenschlacht seinen versammelten Edeln ein Schauspiel geben wollte, wie es schon früher in Gallien und Britannien der Brauch war. Das geschah 938 zu Magdeburg. Bürger und Bauern suchten sich für diese Turniere durch ähnliche Spiele zu entschädigen; sie turnten auch nach ihrer Weise, wie man es aus vielen noch jetzt im Schwange gehenden Volksfesten im südlichen Deutschland und in der Schweiz ersehen kann.

Allmälig jedoch wich dieses Bildungsmittel aus dem öffentlichen Leben. Nur die Eisencur der Menschheit, der Krieg, bewahrte vor undeutschen Wehen und vor politischer Erschlaffung. Doch die Cultur, mit ihrer langsam wirkenden Aqua toffana, den körperlichen Genüssen, und die immer mehr der Natur sich entfremdende Lebensweise neuerer Zeit scheinen ordentlich darauf auszugehen, jene griechische Harmonie des Körpers niederzuhalten; Verweichlichung und Genußsucht scheinen den Ruin der deutschen Männerwelt und dadurch den Ruin der deutschen Nation unaufhaltsam herbeiführen zu wollen.

Um so freudiger war daher die Erscheinung zu begrüßen, daß einzelne Männer auftraten, die, vom Hauche des classischen Alterthums angeweht und voll Trauer über das dahinwelkende Deutschthum, den hohen Werth körperlicher Übungen erkannten und ihnen Geltung verschafften. Mit Hochgefühl nenne ich Vater Jahn, die „Siegfriedsgestalt", Friesen und Eiselen, Männer, denen das Preußenland und unser ganzes Deutschthum viel, gar viel verdankt. Da, als der deutsche Genius das Auge von seinem Volke abgewendet hatte, als die Kette französischer Sklaverei uns verdientermaßen gefesselt hielt, da waren sie es, die im Stillen Tausenden von guten Schwertern einen starken Arm zurüsteten und das deutsche Nationalgefühl aus dem Schlafe rütteln halfen. Das war im Jahre 1810. Nach heldenmüthig errungener Freiheit legte man nun überall Turnplätze an, um dem Volke seine Thatkraft zu erhalten. Fröhlich sproßten diese Pflanzstätten deutscher Kraft und deutschen Muthes zu Hunderten empor. Aber ein böser Dämon, das Mistrauen der Regierungen, knickte die junge Blüte, die eine Afterfrucht ansetzen zu wollen schien. Die Neuheit der Sache machte, wie immer, einige Köpfe excentrisch. Die Demagogie spannte ihr Netz aus und suchte die turnende Jugend darin zu fangen. Man verbot daher 1819 das öffentliche Turnen und 1820 mußten in allen Städten sämmtliche Turngerüste abgeschafft werden. — Seitdem aber ist es Frühling geworden im geliebten Deutschlande. Das kalte Eis starrer Formen will brechen. Ein neuer Lebenssaft durchströmt die Herzen und Gedanken unsers Volkes. Glaube, Wissen, Leben — Alles wird von einem erquickenden Hauche durchweht. So ist es denn gekommen, daß das Turnen seit 1842 von unserm Könige wieder zu verdienten Ehren gebracht und in sein gutes Recht eingesetzt ist. In der bezüglichen Cabinetsordre werden die Leibesübungen als ein nothwendiger Bestandtheil der öffentlichen Erziehung in Preußen anerkannt.

Digitized by Google

Im J. 1843 wurde den Gymnasien, Seminaren und städtischen höhern Schulen befohlen, Turnplätze für den Sommer und Turnsäle für den Winter einzurichten und Turnlehrer anzustellen. — Aber noch ist es nicht so, wie es sein sollte. Bis jetzt dient das Turnen nur dem Nebenzwecke, das Verhocken der mit Wissenschaften und mit Grammatik überfütterten deutschen Knaben zu verhindern. Das ist nicht der einzige, nicht der Hauptzweck desselben. Wenn das Turnen dem Staate segenbringend werden soll, so muß nicht blos der junge Büchermensch turnen. Das Turnen muß nicht allein auf den Stundenplänen der höhern Schulen zu treffen sein, auch die Land-, Bürger- und die eigentlichen Volksschulen müssen ihre Turnübungen haben. Das Turnen muß, wie die Gymnastik der Griechen, eine Volkssache werden; von griechischem Geiste beseelte Deutsche müssen wir werden. Kleine und Große, Arme und Reiche müssen turnen.

Allerdings soll das Turnen dazu dienen, die Pergamentfarbe aus den Gesichtern der Bücherwürmer zu treiben, die Bauchfalten der sitzsamen Knaben zu glätten, die gezwängten Luftzungen der mit Wortkram gequälten Jünglinge wieder in Ordnung zu bringen. Aber was dem Einen recht ist, ist dann auch dem Andern billig. Man glaube doch ja nicht, daß die unbemittelte Klasse, daß der Bürger- und Bauerstand das Turnen in dieser Hinsicht nicht nöthig hätten. Nichts ist verkehrter als wenn man glaubt, die Kinder höherer Stände würden mehr verweichlicht, verzärtelt und vergengelt als die der niedern; darum wäre nur für die Erstern das Turnen von Nutzen. Man sehe sich nur bei dem gemeinen Manne um. Unter dem großen Haufen sind mehr Ofenhocker, mehr Feinde aller rauhen Witterung, größere Vielfraße als unter dem Schaume der Gesellschaft. Auch kommen durch Kindertragen, Überarbeiten oder durch Verwahrlosung der Ältern entstandene Rückgratsverkrümmungen oder andere körperliche Gebrechen und Fehler bei Knaben und Mädchen der niedern Stände mehr vor als bei denen der höhern. Das ergibt sich unter Anderm z. B. aus den jährlichen Aushebungslisten für das stehende Heer unwiderleglich. Diesem Allen aber würde durch allgemeines, frühzeitiges Turnen ganz bestimmt vorgebeugt, wenn nicht abgeholfen. Schon in gesundheitlicher Beziehung also möchte auch in den Volksschulen das Turnen seine Stelle haben müssen.

Aber auch aus einem noch höhern Gesichtspunkte betrachtet, ist es nöthig, daß es in allen Schulen eingeführt werde. — Das politische Gleichgewicht Europas, dieses den Völkern über den Kopf gewachsene Ungeheuer, verlangt es nun einmal, daß sie beständig unter den Waffen sind, daß sie stehende Heere haben. Mag dies ein unnatürlicher Zustand des europäischen Völkerlebens sein — genug, es ist so, und man muß aus der Noth eine Tugend machen. Will ein Volk seine Volksthümlichkeit behalten, so muß es wehrhaft sein, es muß die Waffen führen können. Nun bin ich des guten Glaubens, daß das deutsche Volk, nach seinen politischen, geographischen, klima-

Digitized by Google

tischen und ethnischen Verhältnissen zu urtheilen, zu etwas Großem in der Weltgeschichte berufen und befähigt ist und daß es also gewissermaßen die Verpflichtung hat, diese günstigen Verhältnisse zu benutzen und immer mehr an die Anbahnung seiner wahrscheinlichen Größe zu denken. Wehrhaftmachung des anwachsenden Geschlechts ist in dieser Beziehung in Deutschland etwas Nothwendiges. Diese Wehrhaftmachung geschieht in den deutschen Staaten bereits durch mehrjährige Dienstzeit im stehenden Heere. Indessen möchte, trotz dieser Einrichtung, unsere Kriegsführung doch nur eine wenn nicht vergebliche, doch gefährliche werden, wenn dem Soldaten außer der Vaterlandsliebe die gehörige körperliche Kraft und Gewandtheit und das Bewußtsein derselben mangelt. Daß das Turnen aber diese Eigenschaften eines Landwehrmannes begründen hilft, brauche ich nicht zu beweisen. Nur der Schwächling, der die Trauben sauer nennt, weil sie ihm zu hoch hängen; nur der Trübsichtige, der von der Volkskräftigung Gefahr für den Staat vermuthet, nur Unvernunft, die mit stumpfen Waffen kämpft und alles ihr Neue und alles Edle in den Koth zu drücken sucht, — nur sie können gegen das Turnen zu Felde ziehen. —

Da nun unsere Krieger aus dem Bürger- und Bauerstande und aus der Grundsuppe des Volkes genommen werden, so muß folglich in allen Volks- und Bürgerschulen geturnt werden, um jene kriegerischen Tugenden zu erzeugen; schon in der Schule muß auf die künftige Vaterlandsvertheidigung Rücksicht genommen werden; die Schule muß der Tempel deutscher Kraft und deutscher Vaterlandsliebe werden, damit, wenn der Feind uns angreift, das deutsche Volk in voller Kraft sich erhebe „wie Ein Mann!" Das Turnen ist also, und das bleibt mit die Hauptsache, politisch-sicherstellend. Es ist aber auch noch drittens bildend für die deutsche Volksthümlichkeit. Wenn das Turnen wirklich zur Volkssache würde, so ließen sich auch daraus Volksfeste bilden, den olympischen Spielen der Griechen ähnlich. Öffentliche Turnübungen, sogenannte Wettturnen, könnten dann an bestimmten Tagen, z. B. an Sonntagen, theils in jeder einzelnen Gemeinde, theils gemeinsam von Turnern aus den verschiedensten Städten, ja Staaten (im letztern Falle natürlich nur vertretend) aufgeführt werden, wodurch einerseits den verderblichen Sonntagserholungen, als da sind Kartenspiel, Saufen, Tanzen, der Todesstoß gegeben, andererseits Volksehrgefühl und Volksthümlichkeit genährt würde. —

Um nun das eben angedeutete Turnziel — Bildung der Kraft und Gewandtheit, Erzeugung der Bürgertugenden: Gemeinsinn, Vaterlandsliebe, Tapferkeit und Volksbewußtsein, sowie Ausbildung deutscher Volksthümlichkeit, zu erreichen, so ist es, ich wiederhole es noch einmal, durchaus nothwendig, daß das Turnen in allen Schulen eingeführt werde. Die Schule — so heißt es immer — soll den ganzen Menschen bilden. Nun gut, so nehme man den Körper doch

Digitized by Google

auch mit in die Lehre. Bis jetzt ist unsere ganze Schulerziehung immer nur eine halbe gewesen, zum Theil von den alten Misgedanken geleitet, der Mensch müsse nur für den Himmel erzogen werden. Man werfe doch diese abgetragenen Glaubensfetzen in die Polterkammer vergangener Jahrhunderte. Der Mensch muß vorerst der irdischen Seligkeit theilhaftig gemacht werden, dann findet sich die himmlische ganz von selbst. Das kann er aber nur, wenn die Erziehung in ihrem Wappen das Dreieck trägt: Kopf hell, Herz warm, Arm stark! — Darum sage ich immer wieder: Ceterum censeo — alle Welt muß turnen! Jede Gemeinde, die eine Schule hat, richte einen Turnplatz ein. Man sehe jedoch dabei besonders darauf, daß das Turnen nicht unabhängig von der Schule getrieben werde. Plan und Zweck des Turnens kann nur von der Schule verstanden werden. Allerdings wäre es nun da besser, wenn die Schule eine Staatsanstalt wäre, was sie, wenn nicht alle Anzeichen trügen und wenn sie nicht auf dem Krebse reiten will, über kurz oder lang doch werden muß; dann freilich könnte sich das Turnwesen im Staate wie aus einem Gusse gestalten, es würde auf diese Weise gleich zur Volkssache und würde gewiß die herrlichsten Früchte tragen. Doch wer nicht Kalk hat, muß mit Lehm mauern; darum nur immer frisch geturnt, es wird sich schon noch Alles machen. — Es turne Stadt und Land! Wenn es in den Stadtschulen mehr darauf ankommen wird, dem Körper statt der welken Muskeln stählerne, statt der Vogelbrüste Männerbrüste zu geben, also Kraft zu erzeugen, so kommt es in den Landschulen mehr darauf an, dem Körper die Plumpheit, Unbeholfenheit, Ungeschlachtheit zu benehmen, die durch ländliche Arbeiten und durch Übermaß von Fleisch und Fett entstehen müssen.

Es turne Knabe und Mädchen! Oder soll man bei dem Mädchen, eingedenk des alten Wortes: Weiber sind keine Menschen — nicht den ganzen Menschen bilden? Ist das Mädchen der Harmonie des Körpers und Geistes nicht auch werth? Hat das Mädchen nicht späterhin Pflichten zu erfüllen, die ihm bei schwächlichem Körperbau zu erfüllen ja oft unmöglich werden? — Nein, auch die Frauen gehören zum deutschen Volke; auch sie bedürfen der Kraft und natürlichen Anmuth. Nur dulde man nicht, daß Knaben und Mädchen zugleich turnen. Zwar turnten die griechischen Knaben und Mädchen nackt miteinander; aber solche Gemeinschaft geht bei uns nicht; unsere verwöhnte Sinnlichkeit möchte dabei leicht den Koller bekommen und mit dem Geiste durchgehen. Nur in der Elementarklasse, denn auch da schon beginne das Turnen, können beide Geschlechter zugleich ohne Nachtheil ihre Übungen halten. Noch erwähne ich hierbei, daß es von großem Einflusse auf die Sittlichkeit der Jugend und daher auf den Geist der Schulen sein würde, wenn, wo möglich, höhere und niedere Schulen öfters gemeinschaftliche Turnspiele hielten und dem Kastengeiste damit das Grabgeleite gäben. Der Turnplatz würde dann ein allgemeiner Schleifstein guter Sitten sein. —

Digitized by Google

— Es turne Knabe und Mann! — Die allgemeinen Klagen, daß die Schüler nach ihrem Austritte aus der Schule so vieles Gelernte wieder einbüßen, würden sich auch in Bezug auf das Turnen erheben, wenn man nur bis zum vierzehnten Jahre die Schüler turnen lassen wollte. Auch nach der Schulzeit muß geturnt werden. Die erlangte Kraft und Gewandtheit darf nicht wieder verloren gehen. Einseitige oder ganz und gar unterlassene Übung derselben, anhaltendes Sitzen oder Stehen, wie es der spätere Beruf so mit sich bringt, machen den Körper ungelenk und steif, tödten die körperliche Frische und entziehen auf diese Weise dem Vaterlande gar manchen Männerarm. Drum sollen, wenn das erworbene Pfund jugendlicher Kraft Zinsen bringen soll, auch Jünglinge und Männer turnen und zwar gemeinschaftlich. Das könnte ja an Feierabenden oder besser an Sonntagen geschehen.

Es wäre nun noch übrig, um auch die wissenschaftliche Seite vom Turnen kennen zu lernen, die bekanntesten, bis jetzt erschienenen Turnschriften aufzuzählen.

Sämmtliche Turnschriften lassen sich unter folgende vier Überschriften bringen: 1) zur Geschichte des Turnens, 2) Würdigung desselben, 3) Hand- und Lehrbücher für das Turnen, 4) über das Äußere des Turnunterrichts. Zur Geschichte des Turnens liefern Beiträge die Schriften:

1) **Vieth**, Encyklopädie der Leibesübungen. I. Th.: 1795 u. 1818.
2) **Maßmann**, Die öffentliche Turnanstalt zu München. 1838.
3) Die Jahrbücher der deutschen Turnkunst, 1843. 1844. 1845.
4) **Täglichsbeck**, Beiträge zur Geschichte des Turnwesens. 1845.

Gewürdigt wurde die Turnkunst in folgenden Schriften

a) vom ärztlichen Standpunkte aus:

1) Turnen und Leben, von Dr. **Könen**. 1817.
2) Die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie, von Dr. **Koch**. 1830.
3) Das Turnen vom ärztlichen Standpunkte aus, von Dr. **Schreber**. 1843.
4) Das Turnen. Ein Beitrag zur Hygiene, von Dr. **Pleßner**. 1844.
5) Die schwedische nationale u. medicinische Gymnastik, von **Richter**. 1845.

b) Vom pädagogischen Standpunkte aus:

6) Turnziel, von Dr. **Passow**. 1818.
7) Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen, von Dr. **Harnisch**. 1819.
8) Die Wiederaufnahme der Gymnastik, von **Schmitt**. 1837.
9) Die Wiedereinführung der Leibesübungen in die Gymnasien, von **Olawsky**. 1838.
10) Über die Nothwendigkeit geordneter Leibesübungen für die Gelehrtenschulen, von Dr. **Straß**. 1839.
11) Klaaf Preußen! — Pädagog. Vortrag von **A. Diesterweg**. 1842.
12) Die Turnkunst in ihrer sittlichen Richtung, von **Ravenstein**. 1842.

Digitized by Google

13) Das Turnen und die deutsche Volkserziehung. 1843.

14) Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung, von **A. Spieß.** 1843.

15) Das Turnen eine nothwendige Pflicht der Waisenhäuser und Erziehungsanstalten, von **Badewitz.** 1844.

16) Pädagogische Turnlehre, von **Kloß.** 1846.

c) Vom militairischen Standpunkte aus:

17) Die Landwehr, gegründet auf die Turnkunst, von **Schmaling.** 1819.

18) Das Turnen und der Kriegsdienst, von Dr. **Mönnich.** 1843.

d) Allgemein gehalten sind:

19) Das Turnen, ein deutsch-nationales Entwickelungsmoment, von Dr. **Klumpp.** 1842.

20) Das Turnwesen, von **E. M. Arndt.** 1842.

21) Die deutsche Turnkunst, von **Jahn** und **Eiselen.** 1816.

22) Was muß geschehen, damit das Turnen allgemein verbreitet werde? Von **Merseburg.** 1845.

Hand- und Lehrbücher für das Turnen sind folgende:

1) Gymnastik für die Jugend, von **Guts-Muths.** 1804.

2) Turnbuch für Söhne des Vaterlandes, von **Oemselben.** 1817.

3) Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen, von **Vieth.** 1818. III. Th.

4) Kallisthenie, Übungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, von **Clias.** 1829.

5) Das Ganze der Gymnastik, von **Werner.** 1831.

6) Kleines Handbuch der Gymnastik für die deutsche Jugend, von **Heldemann.** 1834.

7) Lehrbuch der Gymnastik, von **Nachtegall.** 1838.

8) Anleitung zu den zweckmäßigsten gymnastischen Übungen der Jugend, von **Seegers.** 1843.

9) Die deutsche Turnkunst, von **Euler.** 1840.

10) Turnlehre, von **A. Spieß.** 1843. I. Th.: Freiübungen. II. Th: Hangübungen. III. Th.: Stemmübungen.

11) Die Leibesübungen, von **Vögeli** (nach Clias). 1843.

12) Handbuch der geeignetsten gymnastischen Übungen für die Jugend, von **Schwaab.** 1843.

13) Anleitung zu den zweckmäßigsten gymnastischen Übungen, von **Schuster.** 1842.

14) Praktische Anweisung für Freunde und Schüler der Turnkunst, von **Sander.** 1842.

15) Lehr- und Handbuch der deutschen Turnkunst, von **Cübeck.** 1843.

16) Anleitung zu Kunst- und regelmäßigen Leibesübungen für Mädchen, von **Schuster.** 1845.

17) Systematisch geordnete Anweisung zur harmonischen Ausbildung des Körpers auf turnerische Weise, von **Münchenberg.** 1845.

18) Gymnastik für die weibliche Jugend, von **Buhle.** 1845.

Digitized by Google

Elementarschriften:

19) Anfangsgründe der Gymnastik, von **Clias.** 1816.
20) Die Hantelübungen, von **Eiselen.** 1838.
21) Turnbüchlein für Anfänger, besonders am Reck und Barren. 1836.
22) Naturgemäße Gymnastik. (Für Kinderbewahranstalten und engere Familienkreise, von **Ossyra.**) 1838.
23) Leibesübungen. I. Th. 1830.
24) Das Turnen im Hause und Zimmer. 1842.
25) Kleines Turnbuch für Volksschullehrer, von **Sachse.** 1842.
26) Kleine praktische Turnschule, von **Zehmen.** 1844.

Merkbüchlein:

27) Merkbüchlein für Anfänger, von **Eiselen.** 1837.
28) Turnbüchlein, von **Krahmer.** 1843.
29) Voigtländisches Turnbüchlein. 1845.
30) Merkbüchlein, von **Dieter.** 1845.
31) Turnziel, von **Müller.** 1844.
32) Turntafeln, von **Eiselen.** 1837.

Für besondere Übungen:

33) Militairgymnastik, von **Werner.**
34) Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst, von **Guts-Muths.** 1798.
35) Schwimm- und Sprunggymnastik, von **Kluge.** 1845.

Turnspiele:

36) 300 Spiele, von **Werner.**
37) Spiele zur Erholung und Übung des Körpers, von **Guts-Muths.** 1802 und 1845.
38) Gymnastische Spiele für die weibliche Jugend, von **Länger.** 1845.
39) Abbildungen von Turnübungen, gezeichnet von **Nobolsky** und **Toppe.** 1845.

Unter die vierte Überschrift: „Das Äußere des Turnunterrichts" gehören theils die Schriften über die Einrichtung von Turnplätzen und Turngeräthen, als da sind:

1) Die schon genannte „Turnkunst von **Jahn** und **Eiselen**". 1816.
2) Die öffentliche Turnanstalt zu München, von **Maßmann.** 1838.
3) Über Anlegung von Turnplätzen und Leitung von Turnübungen, von **Eiselen.** 1844.
4) Der Turnverein von Königsberg, von **Ulrich.** 1845.

theils die Turnliederbücher, deren bis jetzt folgende erschienen sind:

1) Lieder für Deutschlands turnende Jugend, von **L. M. Bech.** (Lübeck.) 1842.
2) Liederbuch für Turner, von **Timm.** 1843.
3) Zwölf Turn- und Wendenlieder, von **Steinhardt.** 1843.

Digitized by Google

4) Liederbuch für Turner, von **Looff**, mit Melodien versehen von **Hoyer**. 1844. (Vierstimmig.)

5) Liederkranz für die Turngemeinden des Vaterlandes, von **Ravenstein**. 1844.

6) Lieder für die turnende Jugend, von **Hahn**. 1846. (Zweistimmig.)

Die hier angeführten 75 Schriften (es mögen noch einige fehlen) bilden die eigentliche Literatur des Turnens. Man sieht, seit 1793, wo die erste Turnschrift erschien, sind bis 1846, also in 53 Jahren, ungefähr 80 Schriften über das Turnen gedruckt, worüber man sich, wenn man die Fibel-, Lesebücher- oder deutsche Sprachlehr-Literatur dagegen hält, höchlichst wundern muß. Die meisten Werke sind verhältnißmäßig in den letzten fünf Jahren erschienen, was ganz natürlich ist.

Unter den neuesten Schriften verdienen große Beachtung:

1) Die Abbildungen von Turnübungen, gezeichnet von **Nobolsky** und **Toppe**, herausgegeben von **Eiselen**. Berlin, bei Reimer. 1845.

Es ist diese Schrift ein äußerst dankenswerthes Unternehmen, da sie alle weitere Beschreibungen der Übungen, die auf den ersten Blick manchmal nicht sogleich zu fassen sind, unnöthig macht. Die 417 Zeichnungen sind klar und so markig, daß sie, wenn man sie auf Pappe ziehen und im Turnsale aufhängen will, auch von fern sehr gut erkannt werden.

2) Die pädagogische Turnlehre, von **M. Kloß**. Zeitz 1846.

Es gibt bis jetzt noch keine eigentliche Methodik des Turnunterrichts. Vorstehendes Werk gibt die Grundlinien derselben an. Es ist die erste, rein vom pädagogischen Standpunkte aus (für Volksschullehre insbesondere) geschriebene Turnlehre. Das Werk behandelt im I. Theile die Bildungselemente des Turnens und die allgemeinen Grundsätze beim Turnen, die äußere Einrichtung und die Literatur desselben. Im II. Th. folgen die einzelnen Übungen, mit methodischen und didaktischen Fingerzeigen nebeneinandergestellt. Von den allgemeinen Grundsätzen führt der Verf. folgende an: 1) Der Turnunterricht beginne mit der Ergründung der körperlichen Beschaffenheit und Eigenthümlichkeit des Zöglings; 2) der Unterricht schreite in einer weisen Stufenfolge vorwärts; 3) der Unterricht bilde auf jeder Altersstufe möglichst ein Ganzes und beachte die besondern Verhältnisse des Schülers; 4) jede Übung soll der Schüler mit möglichster Vollkommenheit ausführen; 5) der Unterricht biete Mannichfaltigkeit und Abwechslung dar; 6) der Lehrer achte darauf, daß das Turnen des Schülers mit Bewußtsein geschehe; 7) man berücksichtige bei hauptsächlicher Verfolgung der körperlichen Ausbildung durch das Turnen fortwährend auch das geistige Wesen und Leben des Schülers.

Digitized by Google

Ich bin am Ende. Das wäre es etwa, was ich zur Empfehlung und Beachtung einer Sache zu sagen hätte, die leider noch von zu Vielen verkannt und verachtet, belächelt und bewitzelt wird, und die segenbringend für den Einzelnen wie für das Ganze werden kann.

An euch aber, Vorsteher der Gemeinden, an euch, Schullehrer und Schulaufseher, ergeht noch mein Ruf: Helfet mit Rath und That bauen an dem schönen Werke der Volksveredlung, reichet euch die Hand zum Bunde, ihr, denen die Knospen neuer Menschengeschlechter anvertraut sind, damit die wahre Freiheit endlich einmal im vollen Glanze sie bestrahle und das deutsche Volk, auch durch Marksteine voneinander geschieden, dennoch Ein Herz und Eine Seele werde! Lasset eure Kinder turnen, deutsche Männer, damit der Turnerwahlspruch eine Volkslosung werde: Fromm, frisch, frei, froh.

Digitized by Google

XIV.

Das formale Princip in seiner Bedeutung und seinem Verhältnisse zu dem concreten und idealen in der Entfaltung des vollkommenen Menschenlebens, oder die vernunftgemäße Selbstständigkeit der Schule.

I.

Staat, Kirche und Volksschule in ihrem Begriffe und gegenseitigen Verhältnisse nach den Forderungen der Vernunft.

Alle Anstalten, welche Menschen gründen und einrichten, können in der Idee keinen andern Zweck haben als die Ausbildung des vollkommenen Menschenlebens.

Insofern das vollkommene Menschenleben der Ausdruck der Idee der Menschheit ist, insofern können wir auch sagen, die Anstalten, welche Menschen gründen, müssen den Zweck haben, die Idee der Menschheit zu realisiren.

Die Idee der Menschheit ist kein abstracter Begriff. Sie lebt im Individuum, in der Familie, im Staate ꝛc. Aber das individuelle, das Familienleben, ja das Leben im Staate ist ein mangelhafter Ausdruck derselben. Die Idee der Menschheit kann nur im gesammten Menschengeschlecht realisirt werden. Je mehr Menschen sich daher zu diesem Zwecke vereinigen, desto näher können sie auch das Menschenleben der Idee bringen.

Digitized by Google

Indem sich die Menschen in Staaten vereinigten, sind sie der Idee der Menschheit näher gerückt als im patriarchalischen Verbande. Um nicht ins Blaue zu gehen, werden wir in unserer Untersuchung beim Staate stehen bleiben. Fassen wir den Staat in der Idee auf, so ist er der vollkommenste Organismus der Menschheitsidee, welcher bis zur gegenwärtigen Entwickelung derselben dem Menschen zum Bewußtsein gekommen und somit für ihn vorhanden ist.

Man möchte Dieses vielleicht von der christlichen Kirche noch eher behaupten wollen, weil sie wegen des Princips der allgemeinen Menschenliebe geeignet ist, das ganze Menschengeschlecht in ihren Organismus aufzunehmen. Dem aber steht die einseitige Richtung der Kirche auf das Übersinnliche, Absolute und Göttliche entgegen. Denn die Menschheit hat zur vollkommenen Realisirung ihrer Idee auch bestimmt eine Richtung auf das Sinnliche zu verfolgen und auch demgemäß sich zu organisiren.

Als Anstalt für Humanitätsbildung strebt der Staat, die Idee des Menschenlebens in der allseitigen Richtung und gleichmäßigen Entwickelung des einzelnen, die Kirche, in der einseitigen Richtung und Entwickelung aller Menschen zu fördern. Die Kirche strebt nach ewiger Fortentwickelung des allgemeinen, der Staat nach beständiger Entwickelung und Ausbildung des besondern Menschenlebens.

Auch ist es dem Begriffe des Staats nicht zuwider, daß er das Princip der allgemeinen Menschenliebe in sich aufnehme, also das ganze Menschengeschlecht in seine Gemeinschaft einschließen könne. Gewiß aber ist, daß er, weil er die allseitige Entwickelung des Menschenlebens auszudrücken hat, nicht nur die Richtung der Menschenkraft auf das Übersinnliche, Göttliche, sondern auch die auf das Sinnliche und Weltliche in seinen Organismus mit aufnehmen muß.

Wir begreifen daher im Staate den Organismus des allseitigen Menschenlebens, so weit es in einem Volke sich darlegen kann und so weit solches bis jetzt zur Entwickelung gekommen, und in der Kirche den Organismus des auf das Übersinnliche und Göttliche gerichteten Menschenlebens, wobei, wie sich von selbst versteht, dieses nicht als ein passives und indifferentes Sein, sondern als ein der mannichfaltigsten Richtungen fähiges Thätigsein gedacht wird.

Da wir die Kirche unter der Idee des allseitigen Menschenlebens stehend denken, so soll auch sie an ihrem Theile den ganzen Organismus des menschlichen Lebens eines Volkes mit ihrem Princip durchdringen und an ihrem Theile die allseitige Entwickelung des Menschenlebens fördern.

Staat und Kirche denken wir uns daher nicht als außereinander stehend, nicht als Organismen, die sich einander nichts angehen, sondern als wesentlich zusammengehörig, sich gegenseitig einander in ihren Lebensrichtungen fördernd und unterstützend.

Auch steht die Kirche nicht unter dem Staate, daß sie ihm Mittel zu seinen Zwecken sein könnte oder sollte wider ihr eigenes Prin-

Digitized by Google

cip, sondern sie lebt im Staate als dem Gesammtorganismus des Menschenlebens, und der Staat lebt durch die Kirche zugleich sein göttliches Leben.

Wir denken ein Volk, das im Staate sich selbst einen Organismus gegeben hat, in der genauesten Analogie zum Individuum. Der Mensch ist seinem Wesen nach eine Intelligenz, d. h. zunächst sich selbst sich entgegensetzend als Gegenstand der Erkenntniß. Auch ein Volk ist eine Intelligenz. So setzt auch der Staat, als der Organismus des im Volke sich darlegenden Menschenlebens, sich selbst unter die Intelligenz als den formalen Grund desselben Menschenlebens, dem er selbst untergeordnet ist.

Dieses formale Moment im Menschenleben bedarf nur eines formellen Ausdrucks im Staatsorganismus.

Dieser findet wirklich dadurch statt, daß der Staat eine bestimmte Sphäre seiner Thätigkeit für sich vindicirt und sich auf gleiche Basis neben die Kirche stellt, sein Wirken von dem der Kirche freiwillig mit Bewußtsein scheidend. In dieser Beziehung vindicirt der Staat für sich die Erhaltung der Grundbedingungen des Menschenlebens, der Sicherheit und Freiheit des Einzelnen und des äußern Wohlseins des Ganzen, und richtet dahin vorzugsweise seine Thätigkeit.

Der Staat hat

1) zu hindern, was die Thätigkeit des Organismus hemmen, die einzelnen Organe verletzen, die freie Bewegung derselben nach ihrer Idee unterdrücken und dadurch das Wohlsein des Ganzen beeinträchtigen oder vernichten könnte (Gerechtigkeitspflege);
2) zu beobachten, welche neue Momente, durch die Thätigkeit der einzelnen Organismen hervorgerufen, in den Staatsorganismus belebend eingehen oder daraus verwiesen werden müssen; ob etwa der eine oder der andere Organismus zu träge in der Entwickelung wird oder rücksichtslos vorauseilt (Polizei im edlern Sinne);
3) zu regeln die Thätigkeiten der einzelnen Organismen, daß keiner aus seiner Sphäre in die andere übertrete und dadurch die gleichmäßige Spannung mehrer Sphären, welche die Bedingung des Lebens ist, aufhebe, kein Organismus den andern unterdrücke, sondern daß alle in gleichmäßigem Fortschritt ihr Princip entwickeln (Regierung — Gesetzgebung);

kurz, die Gesundheit des Menschenlebens in der Zeit zu wahren.

Der Staat richtet die Erscheinungen im Menschenleben mit steter Rücksicht auf die Wohlfahrt des Ganzen in der Zeit. Er strebt nicht, neue Momente hervorzurufen, aber die vorkommenden würdigt er nach dem Princip des Rechts und der Wohlfahrt. Er ist seiner Natur nach conservativ. Dieser conservative Charakter seiner Thätigkeit hindert keineswegs die Entwickelung des Menschenlebens. Denn gerade im Streben nach Erhaltung desselben liegt die Nothwendigkeit, Ver-

Digitized by Google

altetes auszuscheiden, gleichwie der Leib in Fäulniß übergegangene Säfte ausscheidet, und neue lebenskräftige Momente in den Organismus aufzunehmen, gleichwie der Leib Nahrung zu sich nimmt zu seiner Erhaltung.

Sofern aber der Staat sich auch in seinem intelligenten Wesen erhalten will, muß er auch dahin streben, daß die Intelligenz alle einzelnen Glieder seines Organismus durchdringe. Deshalb muß auch die Intelligenz einen entsprechenden Ausdruck innerhalb des Staats, und, da sie ohne Organismus nicht wirken würde, auch einen angemessenen Organismus finden. Dieser Organismus des intellectuellen Menschenlebens ist **die Schule**. Sie ist die Trägerin der Intelligenz oder der Organismus, in welchem der Staat die intellectuelle Form seines Daseins ausdrückt — das zur Erscheinung gekommene formale Menschenleben.

Wir umfassen in dem Begriffe Schule sämmtliche wissenschaftliche Anstalten von der Volksschule bis zur Universität.

Die Schule ist ein ebenso nothwendiger Organismus für die allseitige Entwickelung des Menschenlebens als Staat und Kirche. Sie hat aber nicht in dem Sinne eine reale Bedeutung wie diese; denn diese sind das realisirte Menschenleben selbst in den beiden Hauptrichtungen der menschlichen Thätigkeit, einerseits auf das Sinnliche und Concrete, andererseits auf das Übersinnliche und Absolute. Vielmehr kann sie solche erst dadurch erlangen, daß sie auf Staat und Kirche bezogen wird.

Die Schule ist auch nicht ein primairer Organismus, der mit dem Bewußtsein eines Gemeinlebens unmittelbar gegeben wäre wie Staat und Kirche.

Sobald ein Volk sich vereinigt zum gemeinschaftlichen Leben, muß es sich einen Organismus geben. Darin sucht es die hervorstechendsten Triebe zunächst zu befriedigen, die Triebe der Selbsterhaltung und der Freiheit. Der Staat ist in seiner Organisation diese reale Befriedigung, d. i. die Garantie für das sinnliche und moralische Bestehen des Volkslebens. Aber daraus entkeimt fast gleichzeitig der Trieb zum ewigen Bestehen und Leben in Gott, und die reale Befriedigung ist die Kirche. Erst wenn ein Volk diese Grundtriebe befriedigt, gewissermaßen sein Ich in der Gegenwart und Zukunft sich selbst offenbart hat, aber auch täglich die Zeit an seinem äußern Ich verändernd und zerstörend wirken sieht und in der Erscheinung sich als veränderliches und vergängliches Wesen erkennt, sucht es, geleitet vom Triebe der Selbsterhaltung, nach einer Form seines Daseins, in welcher es ewig bestehen kann, und dieses ist nichts Anderes als die Menschenkraft, welche in der Nationalität oder in der Volkskraft sich nur bestimmter ausgeprägt hat. Von dieser Menschenkraft geben einem Volke die Kinder das erste und anschauliche Zeugniß. Sie sind ihm die Zeugen der Urform seines Lebens, seiner Kraft. Zeugen, weil sie ihm die Offenbarung der

Digitized by Google

fortwirkenden Menschenkraft sind, Gezeugte, weil in ihnen das Volk die in ihm vorwirkende Menschenkraft selbst ausgedrückt hat. So entwickelt sich im Anblicke der Kinderwelt das Bewußtsein des ewigen Grundes vom Wechsel der Erscheinungen des Menschengeschlechts, das Bewußtsein der Menschenkraft, und sobald dieses erwacht ist, muß ein Volk es in seinen Gesammtorganismus aufnehmen.

Wie der Mensch im Kinde seine Erscheinung fortgezeugt sieht, so will er auch in demselben die Menschenkraft selbst fortzeugen. Diese Thätigkeit ist nicht mehr das Resultat eines dunkeln Triebes, sondern der Act eines bewußten Wollens. Auch diese Seite des menschlichen Wesens sucht ein Volk in seinem Organismus auszudrücken und so entstehen die Anstalten für den öffentlichen Unterricht, die wir als die Organismen fassen, in welchen die Menschenkraft in Beziehung und Richtung auf sich selbst ausgedrückt wird.

Demnach ist der Staat der Organismus des auf das Zeitliche, Sinnliche, Concrete und Weltliche, — die Kirche der Organismus des auf das Ewige, Übersinnliche und Absolute, — die Schule der Organismus des auf sich selbst, auf die Form seines Daseins gerichteten Menschenlebens.

Weil die im Staat und in der Kirche zur Erscheinung kommenden besondern Richtungen der Menschenkraft in dieser selbst gedankenhaft müssen enthalten und bedingt sein, so ist auch die Schule der bedingende Organismus für Staat und Kirche. Weil aber die Menschenkraft kein abstracter Begriff ist, sondern in den Individuen, im Volke, in der Vorwelt, in der Jetztwelt sich darlegt und in Staat und Kirche seinen organischen Ausdruck findet und zur Erscheinung kommt und der Mensch, durch die Erscheinung gehend, erst zu sich selbst, d. h. zur Erkenntniß kommen kann, so kann die Schule auch nur dadurch wahrhaft zu sich selbst, d. h. zur realen Wissenschaft oder zum reellen Wissen kommen, wenn sie alle in Staat und Kirche thätigen Momente der Menschenkraft in sich aufnimmt. So stehen also auch Staat nebst Kirche nicht über noch unter der Schule, noch diese über jenen, sondern alle stehen in- und miteinander, sich gegenseitig durchdringend, unter der Idee des allseitig entwickelten Menschenlebens.

Wollte sich der Staat mit seinem auf das Endliche gerichteten Princip über Schule und Kirche stellen, so würde das Menschenleben im eintönigen Wechsel der gleichen Erscheinungen erstarren, das geistige Leben ersterben, der Mechanismus herrschen; wollte dagegen die Kirche mit ihrem auf das Ewige, Absolute und Göttliche gerichteten Princip sich über Staat und Schule stellen, so würde das leibliche Leben unterdrückt werden, aber auch der Geist, weil ihm die Lebensspannung zwischen dem Concreten und Absoluten schwände, abstumpfen, Dumm- und Stumpfsinn sein Loos sein, kurz, alles Göttliche würde aus der sichtbaren Welt verschwinden und in ihr nur der rohe Naturgeist walten, während der Menschengeist verhimmelte; wollte

Digitized by Google

aber die Schule mit ihrem auf die Menschenkraft selbst gerichteten Princip sich über Staat und Kirche stellen, so würde das ganze Menschenleben sich in spitzfindige Theorien verflüchtigen, für welche es nirgend einen sinnlichen Anknüpfungspunkt gäbe.

Das Resultat bei jeder denkbaren Einseitigkeit der Lebensrichtungen ist dasselbe — Vernichtung des Menschenlebens. Bei einseitiger göttlicher Richtung flöhe es zurück zum Einssein mit Gott, bei einseitiger weltlicher Richtung zur Indifferenz mit dem Weltsein, bei einseitiger menschlicher Richtung zum abstracten Menschensein, d. i. zum Unsinn.

Doch solche völlig einseitige Richtung ist nimmer zu fürchten, weil die Spannung der Principe vor ihrem Ineinanderfließen in so heftige Reibungen und Erregungen derselben gerathen und die nur einigermaßen erwachte Menschenkraft in convulsivische Bewegungen die Menschen versetzen würde.

Eher ist dagegen temporair eine rein dualistische Richtung der Menschenkraft zu erwarten, so z. B. daß sich Kirche und Staat zur Unterdrückung der Intelligenz vereinigten, weil dann die letztere fortwährend einen Factor der Lebensspannung abgibt, deren anderer Factor das vereinte kirchliche und staatliche Princip wäre. Aber dauernd kann auch solche dualistische Richtung nicht bestehen, weil es dem Wesen des Menschen zuwider ist. Wehe Denen, welche einen solchen Hochverrath an der Menschheit zu begehen wagen möchten!

Ebenso schrecklich würde der Dualismus für das Menschengeschlecht sein, wenn Staat und Schule sich gegen die Kirche vereinten, oder wenn Schule und Kirche gegen den Staat in einen sündlichen Bund träten.

Weil aber das Menschenleben ein Resultat der dreifachen Spannung des idealen, concreten und formalen Princips ist, so ist es nicht möglich, daß eine einseitige oder dualistische Richtung auf die Dauer bestehen kann. Die ganze gesunde Menschenkraft tritt in den Bund mit dem unterdrückten Princip und die vorherrschenden Organe erkranken sofort bei einer so naturwidrigen Verbindung. Wie mag aber der Kranke dem Gesunden obsiegen!?

Ja in den kranken Organen regt sich noch fort und fort die dem gesunden Lebensorganismus zum Grunde liegende Trinität, und diese erscheint in tausend Inconsequenzen in der abnormen Bewegung. Häufen sich die Inconsequenzen in dem Maße, daß sie auch der weniger entwickelten Intelligenz zur Erkenntniß kommen, dann entsteht eine Krisis im Menschenleben; Revolutionen auf Revolutionen folgen so lange, bis die Harmonie in den drei Principien wiederhergestellt ist und das Menschenleben in ruhiger Entwickelung fortschreitet. In der Dreieinigkeit des idealen, des concreten und formalen Princips liegt der Grund eines gesunden Menschen- und Volkslebens. Wer dieses will, muß jene wollen.

Digitized by Google

Jedes Princip, wenn es sich erhalten und auf das Menschenleben wirken soll, muß seinen eigenthümlichen Organismus haben. Dieser wird zwar zunächst aus dem Princip bei völliger Freiheit sich selbst entwickeln, welche mit der Sicherheit für die gewonnenen organischen Elemente der reale Grund eines gesunden Volkslebens ist. Daher sind freie Verfassung, freie Kirche, freie Wissenschaft und Forschung oder eine freie Schule (nicht blos freie Künste) die nothwendigen Bedingungen eines gesunden Volkslebens.

Diese Freiheit aber ist nicht eine absolute, sofern sie zugleich eine gesicherte sein soll, sondern sie ist zugleich durch das Wohlsein der kleinern oder größern Gemeinschaften bedingt, welche daran Theil nehmen, und dem der Einzelne einen Theil seiner Freiheit mit Selbstentschließung aufopfern oder der Gemeinschaft mit ihren Vortheilen entsagen muß.

Durch das ideale Princip tritt der Mensch in Gemeinschaft mit dem ganzen Menschengeschlecht. Die Kirche gestattet und fordert daher die freieste Form ihrer Verfassung ohne Nachtheil für ihr Princip. Fehlerhaft ist daher eine Verfassung der Kirche, welche nur für ein Volk oder für eine noch kleinere Gemeinschaft Geltung haben kann oder soll.

Das ideale Princip fordert die geistigste Form und bedarf zu seiner Sicherheit keiner äußern Gewalt, und zu seiner Wirksamkeit leidet es keine andern äußern Mittel als die, mittels welcher Geist auf Geist wirkt, Wort und Werk. Also rein ethische Mittel.

Das erstere muß ihr daher auch in der größten Unbeschränktheit innerhalb ihres Princips gestattet, und zur Vollbringung der letztern müssen ihr mit der größten Liberalität die Mittel gewährt werden. Diese Rechte gleichen den völligen Mangel äußerer Gewalt aus, welcher der Kirche eigen sein muß. In Worten und Werken muß sie den sie belebenden göttlichen Geist auf das vollkommenste ausdrücken können. Fordert die Kirche für sich äußere Gewalt, ja wendet sie die ihr etwa thörichterweise verliehene an, so beginnt sie in dem Augenblicke die Zerstörung ihres Princips, stört die andern Organismen sofort in ihrer freien Entwickelung und macht das Leben krank. Das deutsche Volk hat wegen seines tiefen religiösen Gemüths sich ganz vorzüglich zu bewachen, daß es der Kirche keine äußere Gewalt einräume, weil es sonst in der größten Gefahr ist, seine Staats- und Schulangelegenheiten von der Kirchengewalt verschlungen zu sehen und der Kirche selbst zu schaden, wie die Geschichte des Mittelalters auf jedem Blatte nachweist.

Durch das formale Princip der Schule zwar tritt der Mensch auch in Gemeinschaft mit der ganzen Menschheit. Sie muß sich aber an bestimmte Concreta der menschlichen Gesellschaft um so fester anschließen, je mehr sie in Gefahr ist, in beziehungslose Theorien zu gerathen und dadurch die frische Lebensthätigkeit zu hemmen. Darum muß es für jede zum Bewußtsein gekommene und anerkannte Ge-

Digitized by Google

meinschaft besondere Schulen geben, wenn sie wahrhafte Bildungsanstalten für das menschliche Leben sein sollen.

Insofern das ganze Menschengeschlecht als eine Gemeinschaft gedacht wird, bildet sich die Schule zur Universität aus, welche aus der Allseitigkeit der Erscheinungen der Menschenkraft die reinste und vollkommenste Form des Menschenlebens zum Bewußtsein bringt.

Insofern die gegenwärtige Generation mit den vergangenen in Gemeinschaft tritt, welche nur durch deren nachgelassene Worte und Werke, also durch rein geistige Formen, vermittelt wird, bildet sich die Schule zum Gymnasium. Diese Anstalt, weil sie die reinere Form der Menschenkraft zum Gegenstande ihrer Betrachtung und Übung macht, bereitet zweckmäßig zur Universität vor.

Insofern der Mensch in Gemeinschaft mit der ganzen gegenwärtigen Generation sich denkt, bildet sich die Schule zur Realschule, und auch diese befördert noch die Auffassung der Menschenkraft in ihrer reinen Form vor, weil sie in den Werken und Worten der Gegenwart nur das Wirken der Menschenkraft erkennen lehrt und zwar in ihrer Allgemeinheit.

Diese drei Anstalten tragen den wissenschaftlichen Charakter, weil sie die Menschenkraft in ihrer Allgemeinheit erkennen lehren und in dem Zöglinge entwickeln wollen.

Insofern nun der Mensch sich in Gemeinschaft eines bestimmten Volks weiß, so entspricht diesem Bewußtsein die Volksschule, welche als höhere und niedere gedacht werden mag, sofern der Einzelne dieses Bewußtsein mehr oder weniger deutlich, mehr oder weniger umfassend, in einseitiger oder allseitiger Richtung bei sich ausgebildet hat. Sie heißen Volksschulen, weil sie die Fortentwickelung des Menschenlebens in der bestimmten Form zu fördern haben, in welcher es in dem entsprechenden Volke ausgedrückt ist. Sofern ein Volk Theilidee der Menschheit ist, hat auch die Volksschule die allgemeine Menschenkraft zu entwickeln, zum Bewußtsein und zur Anwendung zu verhelfen; sofern aber ein Volk die Menschenkraft in einer bestimmten Sphäre vorzugsweise darzulegen als Aufgabe erkennt, sofern soll sie die Volkskraft zum Bewußtsein bringen und zur Erscheinung und zum Leben verhelfen, auch den bestimmten Charakter des Volks annehmen, für welche sie wirkt.

Die Kenntniß dieses bestimmten Volkscharakters wird dem Individuum schon durch die täglichen Erscheinungen des gemeinen Lebens, die ihm zu innern Lebenskräften werden, gegeben. Aber es bleibt dieses Bewußtsein ein unmittelbares, unklares und materielles.

Die Aufklärung und Specialisirung desselben wird erst möglich, wenn in den Resultaten der Wissenschaft die Gründe dieser Erscheinungen in dasselbe mit eindringen und die Spannung des individuellen Menschengeistes mit dem allgemeinen Menschengeiste und somit sein geistiges Leben erzeugen.

Digitized by Google

Diese Spannung soll die Volksschule dadurch hervorrufen, daß sie einerseits den Sinn des Schülers auf das wirkliche, d. i. das Erscheinungsleben seines Volks richtet, welches sie als Ausdruck des reinen Menschenlebens zu betrachten hat, andererseits den Geist mit den Resultaten der Wissenschaft erfüllt, so viel solches möglich.

Jene Erscheinungen sowie diese Resultate der Wissenschaft bilden drei große Reihen, welche durch die Thätigkeit des Staats, der Kirche und der Wissenschaft bezeichnet werden. Diese Erscheinungen bilden das Unterrichtsmaterial.

Die Volksschule muß dieselben als der reinen Menschen- und Volkskraft entsprungen aufnehmen, und ihre formale Aufgabe ist, den Schüler anzuleiten, die in ihnen erkannte Menschenkraft in sich aufzunehmen und wiederum frei in die Erscheinungssphären hineinzuleben, damit diese bestehen. Die Weiterentwickelung ist nicht ihre, sondern die Aufgabe der rein wissenschaftlichen Anstalten. Die Universität, das Gymnasium ꝛc. fördern diese in formaler, die Kirche in idealer, der Staat in realer Richtung.

Aber die Volksschule unterstützt durch ihr Streben gleichwol die Lebensentwickelung in der formalen Richtung durch die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen, sowie durch die formale Behandlung des Unterrichts; in der idealen Richtung durch die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden, in der realen Richtung durch die Weltkunde und praktischen Fertigkeiten. Jedoch mit steter Rücksichtnahme auf den wahrscheinlichen Lebenskreis des Schülers. So wird die Volksschule Vermittlerin zwischen der Wissenschaft und dem gemeinen Leben und hat somit auch eine nicht geringe reale Bedeutung.

Die Wahl des zu verarbeitenden Materials wird vorzugsweise nach der Anwendbarkeit für den wahrscheinlichen einstigen Wirkungskreis des Schülers getroffen. Je weiter dieser einst sein möchte, desto reicher wird das Material; eine je freiere Bewegung er dem Menschen gestattet, desto freier mag auch die Bethätigung der Kraft des Schülers daran ausfallen. Aus der Wissenschaft werden nun diejenigen Wahrheiten in die Volksschule gezogen, welche von dem Schüler im Leben praktisch können erprobt oder angeschaut werden; von den Lehren der Kirche nur die, welche bereits das Leben ergriffen haben und auch ferner noch wirksam sein dürften, die Ruhe der Seele zu befördern, dem Willen zur Richtschnur zu dienen; und von den Staatsgesetzen diejenigen, welche von dem Schüler schon jetzt und einst in seinem wahrscheinlichen Wirkungskreise angewendet werden sollen.

Der formale Zweck der Volksschule wird dadurch erreicht, daß die Kraft des Schülers besonders dahin geübt wird, die auf seinen engern oder weitern Wirkungskreis aus dem Leben des Staats, der Kirche und der Wissenschaft einfließenden Resultate mit Interesse zu beachten, verständig zu betrachten und willig anzuwenden. Mit Einem Worte: Sinn, Verstand und guten Willen für die höhern Lebens-

Digitized by Google

erscheinungen zu wecken, zu beleben, zu richten. Insofern zur Aufnahme dieser Resultate auch gewisse mechanische Fertigkeiten erforderlich sind, hat die Volksschule auch diese einzuüben, vorzüglich aber die Muttersprache in dem Schüler auszubilden. Ob auch eine fremde Sprache gelehrt werden solle, hängt von localen Umständen und andern Gründen der einstigen Anwendbarkeit ab.

Da die Volksschule nach unserm Begriffe eine überwiegende praktische Aufgabe und reale Bedeutung hat, so könnte hierdurch leicht ihr formaler Zweck ganz verloren gehen, wenn die Lehrer an derselben durch die Art der Übereignung nicht die Kraftentwickelung des Schülers vorzugsweise förderten. — Darum ist die gute Methode des Unterrichts in der Volksschule von der höchsten Bedeutung, von höherer als in irgend einer andern Unterrichtsanstalt, ja sie ist die conditio sine qua non des Volksschullehrers. Hierdurch bekommt dieser Stand seinen bestimmten Charakter, wodurch er scharf von allen übrigen lehrenden Ständen sich unterscheidet. Die Schullehrerbildungsanstalten haben daher einzig die Aufgabe, eine gute Methode ihren Zöglingen zu übereignen. Da zur Aneignung derselben auch eine bestimmte Disposition des Geistes erforderlich ist, sollen die Prüfungen für die Aufnahme in das Seminar auch besonders diese zu erforschen suchen. Das Material aber muß der Zögling bereits erworben haben; am besten auf einer höhern Bürgerschule oder einem Gymnasium.

II.

Historische Entwickelung der deutschen Volksschule.

Der gegenwärtige Begriff der Volksschule, wie er im vorigen Abschnitt festgestellt ist, hat sich erst seit dreißig bis vierzig Jahren in Deutschland mehr und mehr abgeklärt, da Fichte in seinen Reden an das deutsche Volk und Pestalozzi die Idee einer Nationalerziehung ausgesprochen und angeregt hatten. Einer der Ersten, welcher den Begriff einer deutschen Volksschule mehr mit Wärme als Deutlichkeit und Bestimmtheit dargelegt hat, war Harnisch in: „Deutsche Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzi'schen Grundsätze. Berlin 1812".

Sie ist also neuern Ursprungs, hat sich aber aus den ehemaligen Parochial- und Communalschulen entwickelt. Erstere verdanken ihre Entstehung Karl dem Großen, welcher durch das Capitulare Aquisgran. vom Jahre 789 verordnete, daß die geistlichen und weltlichen Stände Leseschulen bei den Domen und Bischofssitzen anlegen sollten *).

*) Er befiehlt den geistlichen und weltlichen Ständen daselbst: „Ut scholae legentium puerorum fiant, Psalmos, Notas, Cantus, Computum,

Digitized by Google

Der nächste Zweck dieser Schulen war, die Schüler für die Ausübung des kirchlichen Cultus heranzubilden. Er scheint also ein rein kirchlicher zu sein.

Fassen wir aber die Absicht Karl's des Großen genauer ins Auge, so ist klar, daß die Kirche ihm nur Mittel zur leichtern Ausführung seiner Herrscherpläne, zur Entwilderung, Cultivirung des Volks und zur Verschmelzung der verschiedenen, von ihm unterjochten Völker zu einem Gesammtvolke war und daß also auch die Schule einen Staatszweck hatte. Der betonte Zweck, die Vereinigung der verschiedenen Völker zu einer Gesammtnation, war Karl's des Großen Hauptstreben und dazu schien das vorherrschende kirchliche Princip ein treffliches Mittel. Wenn diesen Schulen dieses Princip auch äußerlich aufgeprägt war, so waren politische Zwecke doch der Hauptgrund ihrer Stiftung, und weil gleiche Bildung der Völkerschaften eine gemeinsame Nationalität derselben vermitteln sollte, so können wir diese Schulen wol Volksschulen nennen. Der Name Kirch- oder Parochialschulen hat einen nur äußerlichen Grund.

Es war ein eitles Bemühen, die Nationalität durch den vorherrschenden Einfluß des kirchlichen Princips zu vernichten; vielmehr trat sie bald nach Karl's Tode im Jahre 843 auch äußerlich in ihre Rechte, indem die drei Hauptvölkerschaften, Franken, Italiener und Deutsche, auch staatlich wieder hervortreten und bald nach kurzer unnatürlicher Wiedervereinigung desto entschiedener sich trennen.

Wegen des antinationalen Princips konnten die Schulen trotz der reichen Unterstützung, welche auch Karl's Nachfolger denselben zufließen ließen, nicht gedeihen. Gleichgültigkeit des Volks erzeugte auch Gleichgültigkeit der Geistlichen gegen dieselben, um so mehr, da das äußere Bestehen der Kirche, ihre Sicherheit und ihr Wohlstand durch die bereits erlangten Rechte und Güter befestigt schien.

Die Schulen verfielen fast gänzlich. Nur kümmerliche Reste retteten sich in die Zeit, da nach Gründung der Städte ein freier Bürgerstand und mit ihm ein lebhafter Verkehr und neues Leben über Deutschland sich verbreiteten. Hierdurch wurde äußerlich, sowie im zwölften Jahrhundert durch das wiedererwachte classische Studium innerlich das Bedürfniß nach Kenntnissen und den Fertigkeiten im Schreiben und Lesen aufs neue erweckt und Schulen zu diesen Zwecken meist von den städtischen Obrigkeiten — von weltlichen Behörden — gestiftet und unterhalten. Nordhausen, Breslau, Braunschweig er-

---

Grammaticam per singula Monasteria et Episcopia discant — sed et libros catholicos bene emendatos habeant — et pueros suos non sinant eos vel legendo, vel scribendo corrumpere, et si opus est Evangelium vel Psalterium et Missale scribere, perfectae aetatis homines scribant cum omni diligentia.

Digitized by Google

hielten Schulen für das Schreiben, welche von der Kirche gänzlich unabhängig waren.

Auch gibt es eine Verordnung des Papstes Alexander III. vom Jahre 1170, wonach die Bischöfe sich in Schulangelegenheiten nicht mischen, sondern sie frei sich entwickeln lassen sollen, weil die Wissenschaften „eine Gabe Gottes seien". — Hieraus erhellt zur Genüge, daß der Schule von den aufgeklärtesten Geistern schon frühe ein eigenes Princip und somit das Recht der Selbstständigkeit der Kirche gegenüber zuerkannt worden ist.

Je mehr die Geistlichen die Mühseligkeit des Schulhaltens in immer wachsender Faulheit vermieden und je mehr es der Hierarchie vortheilhaft schien, das Volk in Unwissenheit zu erhalten, desto mehr strebten die Geistlichen, das Schulregiment wieder an sich zu reißen, wozu sie das Recht so liederlich verscherzt hatten. Das gelang auch gegen Ende des funfzehnten Jahrhunderts in Deutschland fast vollständig; kurz vor der Reformation hatte die Kirche alles Leben in ihrer Gewalt und somit auch die Schule. Doch ist wohl zu berücksichtigen, daß sie zu dieser Zeit nur insofern, als sie das politische Leben des Volks usurpatorisch beherrschte, auch die Schulherrschaft usurpirt hatte.

Die Reformation gestaltete dieses Verhältniß gänzlich um. Die protestantischen Fürsten eigneten sich die höchste bischöfliche Gewalt in ihren Ländern zu. Die Kirche kam in weltliche Gewalt, mit ihr die Schule. Letztere blieb ein Appendix der Kirche. Die niedern Kirchendiener, Ostiarien, Akoluthen ꝛc., wurden zugleich die Parochialschullehrer. Das Verhältniß der Schule zur Kirche war jedoch mehr das Resultat der Gewohnheit und des Herkommens als Gegenstand gesetzlicher Bestimmungen.

Die protestantische Kirche begab sich der Herrschaft über den Glauben des Volks, indem sie sich selbst unter das Evangelium stellte und darum das Lesen und Auslegen der heiligen Schrift auch dem Laien freigab. Da nun Jeder dieselbe nach seiner individuellen, oft sehr wenig entwickelten Vernunft auslegte und dadurch die protestantische Christenheit in Atome sich aufzulösen und das kirchliche Leben zu ersterben drohte, suchte man dieselbe durch die symbolischen Bücher, wiewol mit schwachen Banden, zu binden und zusammenzuhalten, zugleich aber auch bemühte sich die Kirche, durch Errichtung und genauere Aufsicht der Schulen ihre Auctorität für die Bibelerklärung geltend zu machen. Da aber die protestantische Kirche versäumt hatte, sich einen angemessenen Organismus zu geben, so blieb ihr Einfluß auf das Leben des Volks von geringer Bedeutung, und die ärmlich ausgestatteten Schulen waren nicht geeignet, denselben zu vermehren, obgleich man ihr die Erklärung der Bibel nach der Norm der symbolischen Bücher zur Hauptaufgabe machte.

Auch dieses Mittel reichte nicht aus, das sinkende Leben der protestantischen Kirche zu erheben. Die Nachtheile des misbrauchten

Digitized by Google

überwiegenden Einflusses der Kirche waren noch in zu frischem Andenken, die Herrschaft des kirchlichen Princips wurde noch als das schrecklichste Übel angesehen, dem man auf alle Weise wehren müsse. So verfiel man auf das entgegengesetzte Extrem und raubte der Kirche auch den ihr vernunftgemäß gebührenden Einfluß auf das Leben des Volks. Ein einigendes Organ und damit die Hauptstütze des kirchlichen Lebens fehlte. Jeder Protestant, auf welcher Stufe der Bildung er auch stehen mochte, vindicirte für sich das Recht der Bibelerklärung, die subjective Vernunft ward die Richterin in Glaubenssachen. Die weltlichen Fürsten brachten die Kirche in eine unwürdige abhängige Stellung zur weltlichen Regierung. Hatte vor der Reformation die Kirche alle Lebensrichtungen verschlungen, so verschlang jetzt die weltliche Regierung (das concrete Princip), die ihr Centralorgan im Fürsten hatte, jede kirchliche Bewegung. So entwickelte sich aus der Hierarchie der Despotismus, welcher für das deutsche Volk um so drückender wurde, als nach dem Westfälischen Frieden die Abhängigkeit der vielen deutschen Reichsstände vom Kaiser immer loser wurde und fast zur Souverainetät sich ausbildete, sodaß das deutsche Volk ebenso viele Despoten als Reichsstände hatte. Ist der Despot entfernt, so mögen mancherlei Umstände die Knechtschaft mildern, nicht aber, wo jeder Knecht unter der fast unmittelbaren Aufsicht des Despoten steht. Leicht hätten diese Verhältnisse das deutsche Volk zu einer Sklavenhorde herabwürdigen können, wenn nicht zu jener Zeit die classische Bildung — eine Äußerung des formalen Princips — angefangen hätte, die Fürstenhäuser mit ihrem Lichte zu erhellen, und wenn nicht zugleich die Eifersucht der Fürsten untereinander und ihre precaire Stellung gegeneinander und den Kaiser sie gezwungen hätte, sich der Gunst ihrer Unterthanen zu versichern und hierdurch, sowie durch geistige Bildung derselben sich eine Macht zu bilden, auf welche sie sich, angegriffen oder angreifend, gegen unruhige Nachbarn stützen konnten. Hierzu gesellte sich endlich noch das Bestreben der Fürsten, sich mit einem ihrer größern Selbstständigkeit angemessenen Glanze zu umgeben. Daraus floß natürlich auch eine allgemeinere Geistesbildung, wodurch die von ebenfalls gestiegener Üppigkeit und verbreiteterm Luxus ausfließenden Übel aufgewogen wurden. Diesem Umstande verdankt es Deutschland vorzüglich, daß es verhältnißmäßig an Zahl der Universitäten und Schulen alle Länder der Welt übertrifft. Ja der Verbindung des concreten Princips mit dem formalen ist es zuzuschreiben, daß die Dissolution des kirchlichen Lebens nicht die völlige Vernichtung eines gesunden Volkslebens hat bewirken können.

Schenkte man auch lange der Bildung der untern Volksklassen nicht die nöthige Aufmerksamkeit, auf die Dauer konnte die in den höhern Kreisen der Gesellschaft herrschende Geistescultur den untern Ständen nicht verschlossen bleiben. Denn der gebildete Geist will überall gebildeten Geistern begegnen, und daher wird er absichtlich

Digitized by Google

auf die Bildung seiner Umgebung einwirken, sowie schon seine Erscheinung absichtslos bildet.

Als daher nach dem Westfälischen Frieden die deutschen Fürsten der äußern Noth ihrer Unterthanen gesteuert und sich selbst in ihren neuen Verhältnissen einigermaßen befestigt hatten, so wurde den niedern und höhern Unterrichtsanstalten wieder große Aufmerksamkeit geschenkt und bedeutende Opfer wurden ihnen gebracht.

Doch blieben bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts noch viele Ortschaften ohne Schulen und in den vorhandenen herrschte wenig bildendes Leben. Nur in Sachsen waren Dorfschulen seit der Reformation ganz allgemein, zum Theil gut eingerichtet und ihre äußern Verhältnisse einigermaßen bestimmt.

Die vorhandenen Parochialschulen aber sind Anhängsel der Kirche, die Schullehrer meistens niedere Kirchendiener und schmählich verachtet. Zum Schulhalten hält man noch Jeden für brauchbar, welcher den Katechismus auswendig und nothdürftig lesen und singen kann. Kann er auch schreiben und die vier Species rechnen, so ist er ein Meister in seinem Fache und wird gesucht. Einen Schullehrerstand, als Träger einer eigenthümlichen Bildung, gibt es noch nicht, weil jeder Christenmensch schon durch die allgemeine, sehr ärmliche kirchliche Bildung zum Schulhalten befähigt gehalten wurde.

Jetzt aber erschien das Bedürfniß eigenthümlicher Schullehrerbildung allgemeiner. Basedow, Rochow und mit ihnen viele Andere heben die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volksbildung und das Mittel dazu, eine angemessene Methode im Volksunterrichte, hervor und geben damit dem Volksunterricht einen bestimmten Charakter, welchen Pestalozzi später praktisch läutert, wie Herbart denselben theoretisch begründet. Jetzt entstehen die Schullehrerseminare in Deutschland. Das älteste scheint Braunschweig gehabt zu haben. Dort wurde ein solches schon 1691 gegründet.

Indem die öffentliche Meinung durch die Stiftung der Seminare sich für die Nothwendigkeit einer eigenthümlichen Schullehrerbildung aussprach, welche die Kirche als solche nicht zu geben vermochte, wie man früher irrig gemeint hatte, so sprach man einerseits dadurch der Schule ein Princip zu, das mit dem der Kirche nicht zusammenfalle, und einen Wirkungskreis, der nicht innerhalb der Grenzen der Kirche nothwendig eingeschlossen sei; andererseits erkannte man in der Nothwendigkeit einer gemessenen Volksschullehrerbildung auch einen eigentlichen Volksschullehrerstand an. Damit war ihm aber auch das vorzugsweise Recht auf die vorhandenen oder noch zu errichtenden Volksschullehrerstellen mit ihren Rechten und Pflichten gewährt.

Hierauf mußte natürlich erst einzeln und in größern Zwischenräumen, dann mehrstimmig und öfter, endlich allgemein und bis zur befriedigenden Lösung die Frage aufgeworfen werden, welche Stel-

Digitized by Google

lung zu Staat und Kirche die neue Anstalt und der neue Stand einzunehmen habe. Sie ist noch nicht befriedigend gelöst.

In dem Bewußtsein einer gemessenen, von der öffentlichen Meinung geforderten Bildung, welche einem ganzen Stande eigen ist, ist jedem Mitgliede das Standesbewußtsein gegeben, welches mit der Erkenntniß seiner Bestimmung aufs innigste zusammenhängt und um so intensiver wird, je deutlicher diese ihm vorsteht.

Damit aber entsteht unmittelbar das Bewußtsein des Rechts, für sich zu bestehen, das Gefühl für Selbstständigkeit. Weiter erwächst daraus das Gefühl und die Erkenntniß der Pflicht, sich selbst zu erhalten. Die weitere Entwickelung des Standesbewußtseins gibt die bestimmte Erkenntniß der Grenzen des entsprechenden Wirkungskreises, in welchem die Thätigkeit des Standes verläuft, sowie daraus auch das immer lebhafter werdende Interesse erwächst, dieselben vor Verletzung, vor Ein- und Übergriffen anderer Gewalten zu schützen und den Wirkungskreis der ihm zum Grunde liegenden Idee gemäß zu erweitern. Kurz, jeder Stand hat das Recht und die Pflicht, die Integrität seines Wirkungskreises zu wahren, und denselben möglichst zu erweitern, ist ihm Bedürfniß. Dieses erklärt sich aus den Trieben der Selbsterhaltung und der Freiheit, den Grundtrieben alles menschlichen Lebens.

Daß auch der Volksschullehrerstand dieses Recht habe, muß einleuchten, sobald man zugibt, daß die Volksschule nicht einem blos zeitweiligen, durch vorübergehende Übel hervorgerufenen Bedürfnisse sein Entstehen verdankt, sondern aus der sich weiter entwickelnden Idee der Menschheit mit Nothwendigkeit als ein Naturereigniß im höhern Sinne hervorgewachsen und eben deshalb nur mit der Menschenbildung stehen, wachsen oder fallen muß. Sie hat eine bestimmt positive Bedeutung als ein nie mehr zu entbehrendes Förderungsmittel zur Weiterentwickelung und Vervollkommnung des Menschengeschlechts, nicht eine blos negative Bedeutung, als wäre sie blos ein Hinderungsmittel gegen Hemmnisse der Entwickelung der Menschheitsidee.

Indem diese neuen Momente des Menschenlebens, eine selbstständige Schule und ein freier Lehrerstand, sich zu entwickeln begannen, wurden sie von dem intelligentern Theile des deutschen Volks mit lebhaftem, immer steigendem Interesse begrüßt, und manche Umstände begünstigten die weitere Entwickelung.

Die Kirche, welche vorzüglich durch die Geistlichen vertreten wurde, nahm selbst daran einen lebhaften Theil, doch nicht hindernd, weil sie fühlte, daß ihr schwindendes Leben durch das Princip der Schule genesen könne.

Viele Geistliche nahmen sich der Bildung der Schullehrer an; alle aber ließen es gern geschehen, daß der Staat oder weltliche Privaten Schullehrerseminare stifteten und unterhielten und die Schullehrerbildung im Großen in die Hände anderer Gelehrten kam. In-

Digitized by Google

dem die Kirche Dieses ohne allen Einspruch, ja mit Beifall geschehen ließ und das Recht und die Pflicht der Schullehrerbildung für sich nicht ausschließlich vindicirte, gab sie zu erkennen, daß sie entweder nicht den Willen oder die Kraft in sich habe, die Schule nach dem kirchlichen Princip auszubilden, oder aber, daß sie der Schule ein eigenes Princip zuerkenne und eine selbstständige Schule für nothwendig halte. Anfänglich mochte freilich die Kirche sich mit der Hoffnung schmeicheln, die Schule diene nur ihrem Princip; weil das durch letztere verallgemeinerte geistige Regen des Volks auch wohlthätig für das kirchliche Leben wirkte und weil sie diese Überzeugung hegte, leistete sie ihr Vorschub. Vielleicht auch hielt ein großer Theil es gar nicht für möglich, daß die Schule je sich ihrem Regimente entziehen könnte, auf welches sie ein durch beinahe tausendjährige Ausübung erworbenes unbestreitbares Recht zu haben meinte.

Viele Umstände im Leben des deutschen Volks aber vereinigten sich, den Einfluß der Kirche herabzudrücken, wodurch die freie Entwickelung der Schule mittelbar befördert, weil nicht gehindert wurde.

Im vorigen Jahrhundert hatte in Deutschland das Ansehen der katholischen Kirche, welches durch die Reformation schon herabgedrückt war, durch die schändlichen, immer offener hervortretenden Bestrebungen der Jesuiten noch mehr gelitten, und die protestantische Kirche hatte aus Mangel einer Verfassung noch gar kein Ansehen erlangt, noch weniger ein kräftiges Leben in sich entwickeln können und ging fast einer Dissolution entgegen. Die öffentliche Meinung in dem gebildetern Theile des Volks war daher gegen die Kirche gleichgültig, ja Vielen ward sie zum Gespötte. — Außerdem saßen auf dem Kaiserthrone und den meisten Fürstenstühlen Deutschlands freisinnige Fürsten. Kein Jahrhundert ist an ausgezeichneten deutschen Fürsten so reich gewesen als das achtzehnte. Freiheit des Gewissens und Freiheit der Presse, welche von den mächtigsten Herrschern in Deutschland, Friedrich dem Großen und Joseph II., verliehen waren, förderten wunderbar die Entwickelung der Geister und eine neue Macht der öffentlichen Meinung. — J. J. Rousseau's glühender Eifer gegen die Afterbildung der höhern Stände, Voltaire's schneidender und stechender Witz gegen hierarchische und aristokratische Anmaßung und Bornirtheit, welche beide Schriftsteller auch in Deutschland verstanden und mit Begierde gelesen wurden, Pestalozzi's liebevolle Aufopferung für die Bildung der untern Volksklassen, später die allgemeine Aufregung der Geister durch die französische Revolution, welche mit blutiger Schrift den Fürsten und den höhern bevorrechteten Ständen das Gesetz der Billigkeit und Milde gegen ihre Unterthanen und gegen die untern Volksklassen vorschrieb und mit Gewalt die Überzeugung von der Macht aufdrang, welche in den untern Volksklassen wurzele, und die Schrecken, welche aus ihrer Rohheit über die Völker ausgeströmt waren — Dieses und manche versteckte Regungen der Menschenkraft zwang den Fürsten und Staaten das

Digitized by Google

Streben an, sich der Bildung und Erziehung des Volks zu bemächtigen dadurch, daß sie sich an die Spitze der Bewegung stellten und sie leiteten, zumal da sie die Unzulänglichkeit der kirchlichen Thätigkeit zu diesem Zwecke erkannten und nur so die Zügel zur Lenkung des Volks in den Händen behalten konnten.

Das bis dahin niedergetretene, schmählich verachtete, kaum zu dem Menschengeschlechte gerechnete Volk der untern Klassen wurde ein Gegenstand der sorgfältigsten Aufmerksamkeit, ja der zärtlichsten Pflege der höhern Stände und der Regierungen. Dasselbe aus seiner moralischen Gesunkenheit, aus seinem sittlichen Indifferentismus und kirchlichen Fanatismus zu erheben, schien früher nöthig als die Verbesserung seiner äußern Lage, als seine äußere Freiheit, welche Güter nur in den Händen geistiggebildeter Menschen Werth haben und dem Ganzen ersprießlich sein können. Die innere Befreiung der untern Volksklassen schien auch wol deshalb leichter und bälder gewährt zu werden, weil sie weniger Opfer von den bevorrechteten Ständen und den Regierungen erheischte. In den schon vorhandenen Parochialschulen erkannte man ein treffliches Mittel. Diesen wurde nun auch von obenher größere Aufmerksamkeit geschenkt. Sobald diese erfolgte, erkannte man auch zugleich ihre ungeheuern innern und äußern Mängel. Auch sie mußten verbessert werden, wenn der Zweck, innere Freiheit der untern Volksklassen, erreicht werden sollte.

Gründliche Verbesserung, ja gänzliche Umwandlung ihres Princips erlangte sie jedoch erst zu Anfange dieses Jahrhunderts. Pestalozzi's Elementarmethode wurde als die Form der von der Schule ausgehenden Volksbildung und das formale Princip als das herrschende für ihre Thätigkeit anerkannt. Philosophen, wie Fichte, fanden, angeregt von Pestalozzi's Streben, die Idee der Nationalerziehung, welche er in seinen „Reden an das deutsche Volk" darzustellen suchte; Herbart dagegen suchte dieselbe Elementarmethode aus dem Geiste des Menschen zu entwickeln in seinem „ABC der Anschauung" und dadurch das Wesen der Volksschule als selbstständig in ihrem Princip, nur stehend unter der Idee des allseitig entwickelten Menschenlebens zu begründen.

Solches geschah zu Anfange dieses Jahrhunderts zu einer Zeit, als Deutschlands Fürsten und Völker der Willkür eines Fremdlings und seiner Söldlinge preisgegeben schienen, zur Zeit der schmählichsten Erniedrigung Deutschlands. Zähneknirschend verbissen das tapfere Heer und die treuen Bürger ihre Wuth ob der Feigheit, Feilheit und Bornirtheit ihrer Anführer nach der unheilvollen Schlacht bei Jena. Die Fürsten selbst erkannten, daß der Adel allein, der ihm eingeräumt gewesenen Vorrechte ungeachtet, nicht immer würdig derselben, noch weniger die einzig sichere Stütze der Fürstenthrone sein könne, was vor der Schlacht bei Jena und bis zum Tilsiter Frieden noch ziemlich allgemein als Wahrheit galt.

Digitized by Google

Der Tilsiter Friede entschied über diese aristokratische Anmaßung und öffnete den Fürsten die Augen. Jetzt erkannten sie und alle wahre Vaterlandsfreunde auch in den untern Volksklassen eine frische, kräftige Hülfsquelle für die Wiederherstellung ihrer verlorenen Kronen und Länder, einen Schutz für die Freiheit des Vaterlandes.

Materielle Kräfte waren in der Gewalt der deutschen Fürsten wenige — zu wenige geblieben, Deutschland selbst war schmählich zerrissen und zum Theil mittels der Söldlinge Napoleon's hingegeben an seine Herrschsucht. Auf Ersatz sinnend für so ungeheuere Verluste fanden die edeln deutschen Fürsten und ihre weisen Räthe denselben glücklich in der tüchtigen Bildung des ganzen Volks, namentlich auch der niedern Volksklassen. Jetzt, im Jahre 1808, wurde wenigstens in Preußen die deutsche Volksschule nach Pestalozzi'schen Ideen ins Leben gerufen. Baiern unter dem trefflichen Max Joseph, Preußen unter Friedrich Wilhelm III., dem Gerechten und Tiefgebeugten, gaben neue Schulreglements. Von Predigern und in neuerrichteten Schullehrerseminaren wurden zunächst tüchtige Schullehrer gebildet, die vorhandenen Schulen verbessert, neue errichtet, junge Männer, meist Theologen, wurden auf Kosten des Staats zu Pestalozzi geschickt, um durch eigene Anschauung seine Methode besser kennen zu lernen, um sie in die Volksschulen verpflanzen zu können.

Auch wurden die Schullehrergehalte aufgebessert, die Schulhäuser zweckmäßiger eingerichtet, das Volk mit Energie zu Opfern für Schulzwecke angehalten; fleißige Schullehrer empfingen von den Regierungen Prämien auf Prämien, Belobung über Belobung, kurz, honos et praemium gewährte sie den Volksschullehrern und den Schulen im Verhältniß zu den geringen Mitteln in reichem Maße und auch im Volke wuchs durch Errichtung der Local-Schulvorstände das Interesse für das Schulwesen und würde bedeutender gewesen sein, wenn dieses Institut von den Geistlichen mehr in Thätigkeit gesetzt worden wäre. Besondere Provinzial-Schulcollegien erhielten die oberste Leitung, besondere Regierungsschulräthe die Aufsicht und mittlere Leitung des Schulwesens in den Regierungsbezirken, eigene Schulinspectoren in den Diöcesen und Local-Schulinspectoren mit den Schulvorständen für die Schulgemeinden. So war deutlich genug das Schulwesen von der Kirche geschieden, die Organe der Kirche, die Consistorien, hatten fast gar keine gesetzliche Befugniß mehr, auf dasselbe einzuwirken. Jedoch sicherte die mehr durch äußere Umstände als durch innere Nothwendigkeit erzeugte Einrichtung, daß die Diöcesan- und Localschulinspectoren Geistliche waren, der Kirche den ihr gebührenden moralischen Einfluß auf das Schulwesen. Doch gab es auch Schulinspectoren, welche keine Geistliche waren.

Wichtig war es, daß das Volk Theil an der Verwaltung des Schulwesens nehmen durfte. Denn dadurch unterschied sich dessen Einrichtung auch organisch von der Kirche, an deren Verwaltung das Volk keinen Theil nahm.

Digitized by Google

Deutschland hatte nach Preußens kühnem Vorgange das Joch der Fremdherrschaft von seinem Nacken geworfen, die Fürsten und das Volk athmeten wieder freier. Viele Söhne der niedern Stände kamen als Offiziere, als ehrenhafte, mit Orden gezierte Feldwebel oder Unteroffiziere aus dem siegreichen Feldzuge zurück und fanden anständige und einträgliche Civilversorgungen.

Dieser Umstand hob mit einem Male das Ansehen der Volksschule in der Meinung des niedern Volks hoch empor, das bis dahin noch immer ziemlich gleichgültig gegen dasselbe gewesen war. Denn nach derselben hatten ihre Söhne die Befähigung zu solchen Stellen und Ehren in der Volksschule erlangt. Sofort hoffte jeder Vater von der Schulbildung ähnliche Erfolge. „Schreiben und Rechnen" forderte das Volk als wichtigste Leistung der Volksschule fortan; denn davon erwartete es seine Erhebung, nach der es strebte. Die Schullehrer gaben dieser Forderung gern statt, ja bis zur Ungebühr, weil sie wohl fühlten, daß sie in dem Wohlwollen des Volks die sicherste Stütze ihres äußern Wohlseins hätten und durch dieses eine angesehenere äußere Stellung erlangen konnten, die sie (wer mag's ihnen verdenken?) zu wünschen noch immer viele Gründe hatten. Sie vergaßen aber dabei, daß ein auf die Leidenschaften der Menschen gegründetes Wohlwollen bald verschwindet wie ein Rausch. So vernachlässigte und überhörte man auch die wohlbegründeten Ansprüche der Kirche an die Volksschule, welche dem materiellen Zweck zur Ungebühr diente und so gänzlich verweltlichte. Diese Behauptung hat wenigstens für die protestantischen Schulen Preußens ziemlich allgemeine Wahrheit. Doch lag davon die Ursache in dem fast ganz verloschenen Leben in der protestantischen Kirche.

Eine solche Einseitigkeit der Schule mußte bald als nachtheilig erkannt werden und zwar zunächst von den Geistlichen. Immer und schon lange hatten sie die Erweckung des kirchlichen Lebens von der Thätigkeit und dem Einflusse der Schule erwartet und in dieser Voraussetzung derselben große Opfer gebracht und ihr Gunst, Aufmerksamkeit und Thätigkeit zugewandt. Die Schule hatte die Erwartung nicht gerechtfertigt und hätte es auch beim besten Willen allein nicht vermocht, vermochte es aber noch weniger bei ihrer fehlerhaften Richtung. So sank die Schule in dem Ansehen der Geistlichen herab, und wie es bei solchen Bewegungen immer geht, man bestritt ihr allen Einfluß auf das kirchliche und sittliche Leben (Fischer), ja man war dreist genug, ihr die Zunahme der Verbrechen aufzubürden (Hengstenberg), ohne zu bedenken, daß für solche Resultate eine Menge Factoren weit tiefer liegen als in dem von der Schule ausgehenden Geiste.

Aber die Schule kam bei dem Volke auch in Miscredit, weil seine Söhne trotz der erlangten Fertigkeit im Rechnen und Schreiben nicht mehr Offiziere wurden und keine einträglichen Staatsämter oder Staatsdienste erhielten. Es vergaß dabei, daß die Schule

Digitized by Google

auch daran unschuldig sei. Weil die äußern Verhältnisse im Staatsleben sich bedeutend geändert hatten, war jene Vergünstigung, welche überhaupt nur für die Dauer des Kriegs gegeben war, wieder aufgehoben.

So hatte die durch die Leidenschaften der Menschen gehobene Volksschule auch mit dem Schwinden derselben für sie die Leidenschaften hervorgerufen gegen sich. Doch von Seiten des Volks, d. h. der Privaten, wurden gegen sie meines Wissens keine Stimmen öffentlich laut, weil die aus der Schule hervorgegangenen sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse und Fertigkeiten auch für das materielle Leben mannichfache Vortheile gewährten, die man bald einsehen mußte. Dagegen fürchtete die Kirche, wenn auch die Volksschule, in welcher sie noch das einzige Mittel zur Hebung des kirchlichen Lebens erkannte (da eine angemessene Verfassung ihr fehlte), dem Princip der Kirche sich ferner entfremde, ihren gänzlichen Verfall. Nach der Wiederherstellung des religiösen Princips in der Volksschule rief Beckedorf, obgleich klar ist, daß er nur den Geistlichen die Herrschaft über dieselbe sichern wollte; nach einem Bunde der Schule mit der Kirche seufzte und sehnte der gemüthreiche und wohlmeinende Krummacher, welche beide Männer noch in einer leidenschaftlichen Färbung die Volksschule ansahen. Sie riefen heftige Gegner hervor. Es tönte der Ruf: „Die Schule mit Hierarchie, Politik und Barbarei im Kampfe" von Wörlein, von aller Leidenschaftlichkeit eines in seiner Eitelkeit gekränkten Schulmeisters dick angestrichen. Ihm zur Seite kämpfte ein bairischer Volksschullehrer in dem bekannten: „Ad ultimum oder Wahrheit ohne Schminke" mit breiten und stumpfen Waffen. Aber die Volksschule in ihrer Wiedergeburt war eine naturwüchsige Erscheinung der geistigen, sittlichen und politischen Wiedergeburt des deutschen Volks. An ihr Entstehen, an die ersten jungen Früchte ihrer Wirksamkeit oder vielmehr an die gleichzeitigen Erscheinungen, das Wiedererstehen der deutschen Nationalität, Selbstständigkeit, Befreiung von äußerer Gewalt und innerm Druck, die Aufhebung der Hörigkeit des Bauerstandes, die Gewerbefreiheit, der Sieg über die Fremdherrschaft, die herrliche Begeisterung des verjüngten deutschen Volks für Religion, Freiheit, Vaterland und die angestammten Fürsten knüpfte auch der edelste Theil des Volks so manche schöne Erinnerung und gründete darauf noch schönere Hoffnungen. Vielfach wurden in der Vorstellung auch des aufgeklärtern Theiles des Volks gleichzeitige schöne Erscheinungen im Volksleben mit dem Wirken der Volksschule in Verbindung gedacht, oft für Resultate desselben angesehen, welche doch nur die Frucht des allgemeinen freiern, daher freudigern Lebens im Volke, zum Theil sogar einer leidenschaftlichen, aber wohlthuenden politischen Aufregung war.

Darum hatte die Volksschule schon eine tüchtige Anzahl begeisterter Freunde in allen Ständen, die ungeblendet von Eigennutz oder andern Leidenschaften den wahren Werth der

Digitized by Google

Schule wohl erkannten, für sich gewonnen, als nach dem Pariser Frieden ein Streben sich kund gab, die alten Verhältnisse von 1806 wiederherzustellen und so auch die Volksschule in ihre völlige Abhängigkeit von der Kirche wieder zurückzuweisen. Auch, und das war eine Hauptsache, hatte sich ein für sein Amt begeisterter Schullehrerstand herangebildet. Tüchtige Gesinnung und ein Lehrerbewußtsein war in den kleinern und größern, von der Regierung begünstigten Schullehrer-Conferenzen entwickelt, in den Schullehrerseminaren und in den vom Staate reichlich unterstützten Nachhülfecursen für Schullehrer hatte sich der Geistesblick der meisten erweitert und es konnte nicht fehlen, daß eine Beschränkung der Selbstständigkeit der Schule eine lebhafte Opposition auch in der Mitte der Bestgesinnten hervorrufen mußte.

Aus den süddeutschen Ländern erscholl zuerst der grelle Ruf zum Kampfe gegen jenes reactionnaire Streben.

In Baiern machte man nämlich Anstalten, der Schule ihre Selbstständigkeit, welche sie durch das Schulgesetz vom Jahre 1808 erlangt hatte, wiederzunehmen und in ihre alte Abhängigkeit von der Kirche zu bringen. Die Kreisschulräthe, diese eigentlichen Stützen der selbstständigen Volksschule, wurden nach und nach zu immer größerer Unthätigkeit gezwungen und endlich ganz außer Thätigkeit gesetzt. Von daher kamen die oben angedeuteten leidenschaftlichen Schriften.

Obgleich sie keineswegs die Schule und ihre Verhältnisse richtig würdigen, denn dazu sind sie weder gründlich noch ruhig genug, so wurden sie doch mit großer Aufmerksamkeit von tüchtigen, auch dem religiösen Princip zugethanen Pädagogen (z. B. von Schwarz in seinen Jahrbüchern) behandelt und mit großer Schonung beurtheilt; eben weil die Furcht vor der rückschreitenden Bewegung damals größer war als vor dem radicalsten Fortschritt.

Entkleidet man diese Schriften ihrer leidenschaftlichen Färbung und ihres breiten schulmeisterlichen Geschwätzes, so sprechen sie die Nothwendigkeit aus, in der Schule ein eigenes Princip anzuerkennen, welches sie selbstständig zu entwickeln und geltend zu machen habe, wenn das Menschenleben zur freien allseitigen Ausbildung gelangen soll. Staat und Kirche müssen, wenn sie das Volk gegen Rückkehr zur Barbarei sicherstellen wollen und die allseitige Entwickelung des menschlichen Lebens im Volke beabsichtigen, also ein tüchtiges politisches und kirchliches Leben ernstlich wollen, auch der Schule eine freie, selbstständige Stellung im Staate gewähren.

Wenn ein Dr. Wohlfahrt in der Allgemeinen Schulzeitung, December 1831, die nach Selbstständigkeit der Schule strebenden Pädagogen Jakobiner, Revolutionnaire und Meuterer nennt, so kann man darin nur eine auf dem Standpunkte der Hierarchie erzeugte Verblendung für das Princip der Kirche und Schule erkennen.

Digitized by Google

Aber Stimmen der letztern Art wurden mit einer gewissen ängstlichen Aufmerksamkeit gehört und blieben insofern nicht ohne Einfluß, als sie auch die Regierungen bewogen, der Volksschule das bis dahin geschenkte volle Vertrauen zu mindern und in der energischen Fürsorge für die äußere Lage der Schullehrer nachzulassen. Strenge Instructionen für die Obliegenheiten der Schullehrer wurden gegeben, aber ihre Rechte waren, obgleich durch Regierungsverordnungen angedeutet, doch durch kein Gesetz gesichert. Daher kam es, daß viele Verordnungen, welche den Schulen und dem Schullehrerstande günstig waren, nicht in Erfüllung gehen konnten, sobald Gemeinden oder Privaten sich derselben weigerten. Wir rechnen dahin das in Preußen festgesetzte Minimum des Schulgeldes à Schüler und Jahr 1 Thlr., was nirgend eingeführt ist, wo die Gemeinden es nicht freiwillig thaten.

Die aus dem Schullehrerstande ernannten Schulinspectoren hörten nach und nach auf und Geistlichen wurde wieder die Localschulinspection fast ausschließlich übertragen und nur für die Externa der Schulvorstand als Organ der Gemeinde beibehalten, dessen Mitglied aber der Schullehrer nicht sein kann, obgleich, wie Harnisch sagt, ein Schulvorstand ohne Mitgliedschaft des Schullehrers seiner Seele beraubt ist. Auch ist derselbe nur in wenigen Gemeinden bis jetzt zur namhaften Wirksamkeit gelangt. Die Prediger beachten ihn wenig. Daher auch die Gemeinden noch immer zu wenig Interesse an ihrer eigenen Schule nehmen. Ja es gibt deren viele, welche den Schulbesuch noch für einen neuen Herrendienst, für eine Frohne halten, welche ihnen der Staat aufgelegt habe. Natürlich, weil die Einrichtungen des Schulwesens in Form des Regierungsbefehls meist an das Volk gelangt sind, woran das Volk keinen Theil hatte. Anfänglich waren die Regierungsverordnungen als regelnde Normen, als Ausdruck des leitenden Princips von dankenswerther Bedeutung, aber sie konnten kein Leben empfangen, wenn man nicht zugleich das Volk zur Theilnahme an den Schulangelegenheiten heranbildete. Dieses wäre nun allerdings durch den Schulvorstand möglich gewesen, wenn die Prediger als Präsides desselben ihn so viel als möglich in Thätigkeit gesetzt hätten. Diese aber fürchteten die Opposition desselben und ließen ihn deshalb lieber einschlafen. So ist es wenigstens meistentheils auf dem Lande. Auch ermangelten die Prediger nicht, den Regierungsschulräthen die Theilnahmlosigkeit der Schulvorstände am Schulwesen als so groß zu schildern, daß diese selbst die Unthätigkeit derselben für gerathen hielten. Das ist sehr zu beklagen.

Das Volksschulwesen aber kann nicht gedeihen, wenn nicht an der Verwaltung desselben Schullehrer und Gemeinde ihren rechtlich befugten Antheil nehmen. Der Schulvorstand kann dieses Organ sein, welches dem idealen Princip der Kirche gegenüber das formale der Schule und das concrete Princip des Staats geltend machen und auch diesen Richtungen der aus der Schule ausfließenden Huma-

Digitized by Google

nitätsbildung ihre Rechte sichern könnte, wenn er richtig zusammengesetzt und mit dem rechten Geiste beseelt würde.

Auch fehlt es nicht an trefflichen Vorarbeiten für eine zweckmäßige Organisation des Volksschulwesens und des Regiments der Volksschule, sowie über die Verhältnisse derselben zur Kirche und zum Staate. Wir führen einige der bedeutendsten Schriften dieser Art hier an:

Krug, Der Staat und die Schule. 1810.

Friedr. v. Raumer, über geschichtliche Entwickelung der Begriffe von Recht, Staat und Politik. 1826.

Dr. **Gräfe**, Schulrecht, oder das Rechtsverhältniß der Volksschule nach Innen und Außen. 1829.

Dr. **Hoffmann**, Das Kirchenrecht.

Hüffell, Der Staat, die Kirche und die Volksschule in ihrer innern und äußern Einheit. 1823.

Pustkuchen-Glanzow, Kirche, Schule, Haus. 1832.

Ein Grundriß zum Schulrecht findet sich auch in den freimüthigen Jahrbüchern von **Schwarz**. Jahrgang 1825.

Diese Schriften geben die Gesichtspunkte an, von welchen bei der Organisation des Volksschulregiments auszugehen sei, und bestimmen mehr oder weniger die Grundsätze, welche berücksichtigt werden müssen. Dr. Gräfe und Pustkuchen-Glanzow haben auch eine ohne große Schwierigkeit zu realisirende Schulinspection durch den Volksschullehrerstand in ihren Schriften dargestellt, die in der Hauptsache ihrem Zwecke entsprechen dürfte, aber diese hat, so viel Ref. bekannt, noch nirgend Anwendung gefunden.

So steht die Volksschule noch nirgend als selbstständige Anstalt da und ihr Bestehen in ihrem Princip ist keineswegs gesichert, weil es kein Schulgesetz gibt, welches auf das formale Princip der Volksschule gegründet wäre.

Im Schulblatt für die Provinz Brandenburg hat Otto Schulz ein um das Jahr 1818 im preußischen Ministerium ausgearbeitetes Schulgesetz, welches unserer Idee von einem solchen sehr nahe kommt, durch den Druck veröffentlicht; aber Umstände (welche?) haben bis jetzt die Bestätigung und Einführung verhindert, was wir nur bedauern können.

Das Ringen der Schule nach Selbstständigkeit und Anerkennung ihres eigenthümlichen Princips ist in den letzten 15 Jahren immer lebhafter geworden, sowie auch vielfach eine Vermittelung der widersprechenden Ansichten besonders über das Verhältniß derselben zur Kirche versucht worden ist. Die Acten scheinen aber noch nicht spruchreif zu sein.

Zwar findet in den meisten protestantischen Staaten Deutschlands mehr oder weniger eine Trennung der Kirchen- und Schulangelegenheiten in der Verwaltung statt. In einigen ist diese Trennung nur durch Einsetzung besonders mit dem Schulwesen beauftrag-

Digitized by Google

ter Mittelcollegien ausgedrückt und in der höchsten und untersten Behörde nicht durchgeführt. So ist's in Preußen. Daselbst verwaltet ein Gesammtministerium die kirchlichen und Schulangelegenheiten und die Localschulaufsicht üben die Geistlichen, jedoch nicht gerade im Auftrage der Kirche, sondern als Diener des Staats. Wir müssen aber zum Heile des Staats, der Kirche und der Schule selbst eine durchgreifende Organisation des Schulwesens, insbesondere der Schulaufsicht, verlangen, die von der höchsten Behörde herab bis zum Aufsichtsamte der Dorfschule das Princip der Schule gegen die Übergriffe der Staats- und Kirchengewalt und so seine freie Entwickelung sicherstellt. Nur wenn Dieses geschieht und die angemessene selbstständige Organisation des Staats und der Kirche nicht unterbleibt, kann das Menschenleben sich allseitig der Idee der Menschheit gemäß entwickeln und fortschreiten zum vollkommenen Menschenleben, zum Heile und Segen jeglicher Gemeinschaft und jedes Einzelnen.

Wenn wir indessen die Forderung einer selbstständigen Schule stellen, so bitten wir, diese nicht als gleichbedeutend mit dem Rufe jener kirchlich-jesuitischen und politisch-liberalen Partei in Belgien nach Freiheit des Unterrichts zu verwechseln. Diese ist ihnen nicht Ernst und Zweck, sondern Vorwand und Mittel, um ihre der Regierung feindseligen Tendenzen dem Volke einzuimpfen, da namentlich die Geistlichkeit durch den Einfluß der Jesuiten sicher ist, den Unterricht der Mehrzahl des Volks in seine Gewalt zu bekommen.

Da die angestrebte Freiheit des Unterrichts daselbst so gut wie erreicht ist, so werden die Jesuiten gar bald den Geist des Volks in die Fesseln der ultramontanischen Hierarchie schlagen. Diese Partei vindicirte der Schule durchaus kein selbstständiges Princip, betrachtete sie nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zum Umsturz einer Ordnung der staatlichen Angelegenheiten, die ihren Privatinteressen hinderlich war. Sie spricht daher auch consequent nicht von der Freiheit der Schule, sondern von der Freiheit des Unterrichts, d. i. die Berechtigung des Einzelnen, sich überhaupt unterrichten zu lassen und von wem und wie er wolle, ohne im geringsten der Staatsregierung darauf einen rechtlichen Einfluß zuzugestehen. Wird eine solche Willkür durch ein Staatsgesetz sanctionirt, so untergräbt der Staat sein Fundament. Er beraubt sich des Rechts, eine Verantwortung zu fordern, mögen die durch den Unterricht verbreiteten Tendenzen auch seine Existenz selbst in Frage stellen. Freiheit des Unterrichts in diesem Sinne, wie sie in Belgien angestrebt und factisch gewährt ist, ist ein vollkommener Widerspruch gegen das Princip des Staats und der Kirche. Sie untergraben sich dadurch so sicher beide, daß die Folgen davon sich bald in bedauerlicher Weise kundgeben werden. Zwar hat die kirchliche Partei eine solche Freiheit nur in der sichern Aussicht verlangt, daß der Unterricht in ihre Hände kommen werde; aber gerade die hierarchischen Tendenzen, welche sie anfänglich mit glücklichem Erfolge einimpfen und verbreiten

Digitized by Google

wird, wird und muß consequenterweise den Unterricht in Zukunft selbst zur Unmöglichkeit machen. Die Kirche wird dadurch ihre Existenz selbst in Frage stellen. Sie sollte eine solche Freiheit des Unterrichts schon der Klugheit wegen nicht gefordert haben, da gerade die Kirche in Belgien eine vom Staate so völlig unabhängige Stellung hat, wie sie in keinem Lande Europas sich findet. Diese wird sie über kurz oder lang dadurch so bestimmt verlieren, wie die Reformation einen großen Theil der deutschen Christenheit dem Primat des Papstes entzog. Ob die guten Flamänder, welche seit etwa 15 Jahren ihre Stimme in den Ruf der Jesuiten nach Freiheit des Unterrichts gemischt haben, die Erfolge nicht bald bitter beklagen werden? Wir glauben es gewiß.

Gerade diese monströse Socüirung des kirchlich-hierarchischen und politisch-liberalen Princips, welche jene revolutionnaire Partei, wovon auch einzelne Zeichen in den preußischen Rheinprovinzen katholischen Theils spukten, charakterisirt, ist eine bittere Frucht der gänzlichen Vernachlässigung einer rechtzeitigen nationalen Organisation des formalen Princips Seitens der Staatsverwaltung. Es kann jedoch die daraus hervorgehende Reihe trauriger Folgen, die nicht ausbleiben werden, dazu dienen, die Unvernunft in der Behauptung: „die Schule sei keine Staatsanstalt, der Unterricht keine Staatsangelegenheit, sondern Anstalt, resp. Angelegenheit des Einzelnen oder der Gemeinden oder der Kirche" im grellen Lichte zu zeigen.

Sollen aber die drei Principien, das ideale, formale und concrete, welche wir als die Elemente eines gesunden Volkslebens darzustellen uns bemühten, auf dasselbe ihren heilsamen Einfluß üben, wirksam werden, so müssen sie ihren bestimmten, eigenthümlichen Organismus empfangen.

III.

Von der Organisation des formalen Princips, mit besonderer Beziehung auf die Volksschule.

Nachdem wir oben (I.) gesehen haben, daß der Schule

1) ein eigenes Princip und

2) die Pflicht, demgemäß zu wirken,

zukommen, bleibt uns noch übrig, nachzuweisen, daß sie auch das Recht habe, ihr Organ frei zu entwickeln und zu gestalten, damit es ihr möglich werde, den besondern Auftrag, den sie vernünftigerweise zur Entfaltung des allseitigen Menschenlebens auszurichten hat, genügend zu erfüllen.

Hat die Schule ein eigenes Princip, das weder im Staate noch in der Kirche seinen sinnlichen Ausdruck finden kann, so muß sie eine von Einrichtung und Form der Staats- und Kirchenverfassung un-

Digitized by Google

abhängige Einrichtung annehmen können und dürfen, welche am zweckmäßigsten das Princip in die Außenwelt hineinzuleben vermag, wie etwa im Anfange die christliche Kirche eine Verfassung sich gab, die mit der Staatsverfassung geradezu contrastirte.

Wird dagegen das Princip der Schule das ganze Menschenleben durchdrungen haben, so wird Staat und Kirche auch eine der Schulverfassung verwandte Form annehmen, sowie der christliche Geist bereits anfängt, auf die Staatsverfassungen lebendig formend einzuwirken, da er anfänglich nur in den kleinen Christengemeinden seinen entsprechenden Ausdruck fand.

Wenn daher die Schule ihre aus ihrem Princip fließende eigenthümliche Organisation beansprucht, so will sie damit die Staats- und Kirchenverfassung der Gegenwart keineswegs gewaltsam umstürzen, sondern nur ein Recht geltend machen, welches jedes neue Entwickelungsmoment des menschlichen Lebens von der Natur selbst empfangen hat; und wenn sie diese Organisation ihres Princips zu bewerkstelligen sucht, so unterstützt sie nur die Natur des menschlichen Wesens in seiner Entwickelung und verhütet gerade durch ein weises und besonnenes Nachhelfen jede gewaltsame Erschütterung des Staats, d. i. des Menschenlebens. Erkennt man der Schule ein eigenes, aus dem Wesen des Menschen entspringendes, der Idee der Menschheit dienendes Princip zu, so hat man damit auch schon zugegeben, daß ihr ein eigenthümlicher Organismus gebühre, und das Bekenntniß abgelegt, daß dieser selbst später oder früher als eine Naturerscheinung im höhern Sinne hervortreten müsse nach dem Gesetz der Nothwendigkeit. Ebenso wenig kann auch ein Zweifel obwalten, ob die Schule ein Recht habe, sich zu organisiren; dieser kann nur darüber entstehen, ob ihr Princip in dem Wesen des Menschen sich bereits so weit entwickelt habe, daß es *jetzt schon* eines selbstständigen Organismus fähig und als eigenthümliches Gemeinwesen im Menschenleben sich geltend machen könne und dürfe, ohne sich selbst oder andere für die Entfaltung des Menschenlebens wichtige und bewährte Gemeinwesen zu beeinträchtigen, zu stören oder wol gar zu vernichten und dadurch den geregelten Fortschritt der Entwickelung der Menschheitsidee gewaltsam zu hemmen. Diese Frage ist von der höchsten Wichtigkeit und der Menschenfreund wagt dieselbe nur mit Zagen und Demuth zu beantworten, da unser Blick in die Pläne, welche die Vorsehung mit dem Menschengeschlecht hat, immer höchst beschränkt bleibt, und wäre es auch der Blick des weisesten Sterblichen. Es darf unser Gewissen bei übereilten Schritten durch den allerdings tröstlichen Glauben sich nicht beruhigen, daß die Weisheit der Vorsehung die Fehlgriffe des Menschen stets wieder auszugleichen und aus Bösem Gutes zu bereiten wisse. Nur dann darf man sich bei wichtigen, das ganze Menschenleben ergreifenden Umänderungen in der Verfassung der Gemeinwesen mit obigem Glauben beruhigen, wenn man alle nur erdenklichen Gründe für und wider abgewogen

Digitized by Google

und sich der reinsten, edelsten Absichten bei seinen Vorschlägen bewußt ist.

Doch sind alle diese Rücksichten nur von den Gewaltigen der Erde zu nehmen, welche mit einem Federstriche solche Veränderungen unmittelbar vornehmen können. Der kleine unbedeutende Privatmann hat nur seiner Erkenntniß gemäß und unter Zustimmung seines Gewissens, das ihm die Reinheit seiner Absichten bezeugt, zu reden und dadurch, wo möglich, die tüchtigen Geister, welche einer tiefern Forschung fähig sind, anzuregen, auch dem Gegenstande ihre Aufmerksamkeit und Thätigkeit zuzuwenden und dann in Geduld zu harren, welches Resultat aus einer solchen vielseitigen und ruhigen Prüfung hervorgehen möge; jedenfalls aber die bestehenden Verhältnisse so lange thatsächlich zu ehren und, wo sie drückend wären, gefaßt und männlich zu ertragen. Aber das Recht bleibt den Menschen unter allen Umständen, Übelstände darzulegen, ihr Vorhandensein mit seinen Gründen zu beweisen, ihre Abstellung zu wünschen und mit Gründen belegte Besserungsvorschläge zu machen.

Wenn nun auch in neuern Zeiten, namentlich von Schullehrern, die Übelstände, welche das Volksschulwesen belasten, aufgedeckt sind und um deren Abstellung gebeten worden ist, so wolle man doch daraus noch nicht den Schluß ziehen, als wären sie Feinde der bestehenden Ordnung, als verfolgten sie selbstsüchtige Zwecke und äußern Vortheil; im Gegentheile befinden in der Regel gerade die Sprecher meistens für ihre Person sich in der bessern äußern Lage; der Hinblick auf das allgemeine Beste, die Berücksichtigung allgemeiner Nothstände und das Streben nach höherer Vollkommenheit des allgemeinen Menschenlebens regt sie an, Klagen über unvollkommene Zustände zu erheben und Verbesserungsvorschläge zu machen. Dabei aber fürchten sie Gott, ehren den König und gehorchen ihren Vorgesetzten und der von Gott geordneten Obrigkeit.

Verf. Dieses ist überzeugt, daß, wenn die von ihm vorgeschlagene Organisation der Volksschule ins Leben treten sollte, er dabei an Bequemlichkeit nichts gewinnen, an Einnahmen sogar verlieren würde. Er will nicht eine Schulaufsicht, die den Schullehrer erschlaffen, vielmehr ihn zu größerer Anstrengung anspornen soll; er will eine weit strengere als die Humanität der Geistlichen und ihre nur sehr allgemeine Kenntniß des Schulwesens gestattet; aber er will auch eine gleichmäßigere und eine gerechtere Beurtheilung der Schulleistungen als jetzt möglich ist, so lange die auf so sehr verschiedenen Stufen pädagogischer Erkenntniß stehenden Geistlichen die Schulinspection verwalten.

Jetzt aber scheint auch die Zeit gekommen zu sein, wo der Schule die Selbstständigkeit — das heißt nicht Unabhängigkeit von Staats- und Kirchenaufsicht — gegeben werden muß, wenn sie nicht gänzlich ihren Einfluß auf das Leben verlieren oder wol gar aus der Reihe der staatlichen Anstalten gestrichen werden soll.

Digitized by Google

Daß man das der Schule eigenthümliche Princip nicht erkannte, ihr keinen selbstständigen Zweck zuerkannte, sondern sie nur als Mittel zu Zwecken des Staats, der Kirche, des materiellen Lebens und noch viel kleinlichern und wer weiß zu was für Zwecken ansah und behandelte, hat die vielen falschen, zum Theil widersinnigen Erwartungen von derselben hervorgerufen und ihr die ungerechten und unbilligen Urtheile zugezogen, welche besonders in neuerer Zeit über sie ergangen sind. Weder Staat, noch Kirche, noch Volk sind gegenwärtig mit der Volksschule recht zufrieden.

Manche falsche Erwartungen konnte sie nicht erfüllen, weil sie ihrem Princip widersprachen, und manchen gerechten Anforderungen durfte sie nicht genügen, weil sie nicht frei und selbstständig wirken konnte.

Die wichtigste Erscheinung, welche großentheils der Verkennung des formalen Princips der Schule ihr Dasein verdankt, ist die Suringarische Preisfrage: „Woher es komme, daß von dem in der Schule erlernten Guten Vieles nach der Schulzeit und gleich nach derselben wieder verloren gehe?“ Die Beantwortungen derselben würden eine ansehnliche Bibliothek bilden, aber auch nicht Eine Schrift ist dem Verf. Dieses zu Gesicht gekommen, welche nachgewiesen hätte, daß ein gewisser materieller Verlust naturnothwendig auch an sich gar nicht schädlich sei, und daß die Schule gar nicht den Zweck habe, das von ihr zur Kraftbildung benutzte Material zum unveränderlichen und unveräußerlichen Eigenthum der Schüler zu machen. Nicht die Übereignung eines bestimmten Materials an den Schüler ist Zweck der Schule, aber sie wird niemals ausbleiben, wenn ihr eigentlicher Zweck, allseitige Entwickelung und Stärkung der Menschenkraft, mit Sorgfalt verfolgt wird, da die Erreichung desselben ohne Anwendung des passenden Materials rein unmöglich ist. Kläger über die gewöhnlichen materiellen Verluste *), welche man an den Schülern bemerkt, kommen mir vor wie die Knaben, welche mit Verdruß das Gerüst eines Gebäudes, an welchem sie so oft zur Höhe hinaufkletterten, wegnehmen sehen, wenn das Gebäude vollendet ist, oder wie ein gemüthliches Mädchen, welches mit Bedauern die Blüten der Fruchtbäume fallen sieht, die sie ergötzten. Der Verständige sieht ein, daß das Gerüst hinweggenommen werden muß, wenn das Gebäude in seiner eigenthümlichen Gestalt sich deutlich darstellen, und die Blüte fallen muß, wenn die Frucht in selbstständiger Schönheit zum Vorschein kommen und reifen soll.

Wird aber die in der Volksschule erlangte Stärke der Menschenkraft wieder abgeschwächt und geht das in derselben erworbene,

*) Allerdings kommen auch beklagenswerthe Verluste vor, die aus der Unvollkommenheit der Unterrichtsanstalten und des Lebens hervorgehen.

Digitized by Google

für das Leben wirklich unentbehrliche Material des Wissens und Könnens gleich nach der Schulzeit wieder verloren, so folgt daraus nicht eben die Untauglichkeit der bereits eingerichteten Schulanstalten, sondern nur ihre Unzulänglichkeit.

Diese Unzulänglichkeit unsers Schulwesens zur Erfüllung seines Zwecks erkennen wir an.

Aber trotz derselben schreiben ihr große Staatsmänner eine Macht zu, die von keiner andern Humanitätsanstalt übertroffen, von den meisten nicht erreicht wird.

Wir stimmen nicht in die übertriebenen Declamationen der Schlesischen Schulzeitung (1845. Nr. 1) ein, welche den treuen Schullehrer als das Stärkste auf Erden preist, wir glauben auch nicht, daß der Schullehrer der Beherrscher der Epoche sei, wie Brougham behauptet, ja wir müßten den Schullehrer tadeln, dessen Wirken von solcher, seinem Berufe fremden Idee geleitet würde; aber wir glauben, wie Brougham ebenfalls behauptet, daß sein Alphabet, d. i. die durch ihn bewirkte formale Bildung des Menschen, stärker sei als des Soldaten Bayonnet, weil dieses nur stark wird durch den Geist, welcher es führt. Wir bestreiten ferner Hengstenberg, welcher in der Evangelischen Kirchenzeitung (vom December 1841) die Zunahme der Verbrechen, den Verfall guter Sitten ꝛc. dem Wirken der Volksschule zuschreibt. Wol aber gestehen wir zu, daß durch die Volksschule erzielte Kraftbildung bei einmal verkehrter Richtung des staatlichen, kirchlichen und socialen Lebens das Verderben des letztern fördert, zumal die Schule ohne ihren Willen durch ihre bisherige Stellung zur Kirche, zum Staate, zu der bürgerlichen Gesellschaft völlig dem Strome der Bewegung in diesen Gemeinschaften preisgegeben war und in keiner Art selbstständig auftreten konnte. Namentlich aber war es die Kirche, die mehr als jede andere Gemeinschaft die Wirksamkeit der Schule nach Mittel und Zweck bestimmt hat und wo jene eine dem Menschenleben nachtheilige Richtung eingeschlagen, diese zugleich mit in dieselbe hineingerissen und den Schaden verdoppelt hat. Dieses muß um so einleuchtender werden, wenn, wie Gebel in den Schlesischen Provinzialblättern (1842) darthut, daß gerade die Schule durch strenges Anschließen an die kirchlichen Symbole und Dogmen: „Von der Rechtfertigung aus Gnaden, der Gnadenwahl, der Vergebung der Sünden um Christo, der ewigen Belohnung und ewigen Strafe“ ꝛc. die Abwesenheit des reinen Pflichtgefühls und die sittliche Verdorbenheit in den untern Volksklassen erzeugt habe.

Der schnurgerade Widerspruch, welcher in dem Hengstenberg'schen und Gebel'schen Erklärungsversuche der gleichen Erscheinung, des sittlichen Verderbens der untern Volksklassen, liegt, rechtfertigt die von uns geforderte Selbstständigkeit der Volksschule, weist aber auch zugleich deutlich darauf hin, daß nicht Bildung zur Moralität oder zur Kirchlichkeit oder sonst eine Separatbildung einer besondern mensch-

Digitized by Google

lichen Kraft oder zu äußern Zwecken die Aufgabe der Volksschule sein könne, sondern daß diese in der allgemeinen Bildung der ganzen Menschenkraft bestehe. Daraus aber würde auch zugleich folgen, daß die leitenden Ideen der Schulbildung am allerwenigsten aus der einseitigen Tendenz der Kirche, zumal einer in Glaubensformeln festgefahrenen, alle fernere Entwickelung ausschließenden Kirche, zu entnehmen seien, wie Hengstenberg, Harnisch und vor Diesen Beckedorf verlangten.

Die von uns als Aufgabe der Schule aufgestellte formale Bildung wird nie den Glauben vernichten, welcher vielmehr die höchste Blüte der allseitigen Kraftentwickelung ist, aber sie wird es dem Leben, d. i. dem Staate und der Kirche, überlassen müssen und können, in welchen Formen er sich kundgeben will. Niemals wird die Schule in unserm Sinne das im Geiste des evangelischen Christenthums begründete bürgerliche und kirchliche Leben hindern, aber auch nicht unmittelbar fördern, weil Dieses nicht ihre Aufgabe ist, aber sie wird ihre Zöglinge fähig machen, sich des Staats und der Kirche, wenn sie der Idee der Menschheit angemessen sind, mit Liebe und Eifer zur weitern Entfaltung des innern, zur schönen und harmonischen Gestaltung des äußern Lebens zu bedienen.

Die Reorganisation der Volksschule, eine Umgestaltung ihrer äußern Verhältnisse zur Kirche, eine festere Gestalt und eine Veränderung ihrer Aufsicht, durch welche ihr Princip mehr als bisher gesichert ist und zum Leben gelangen kann, ist nothwendig. Es ist nicht unsere Absicht, eine Schulverfassung hier ausführlich darzulegen, aber die wichtigsten Punkte, welche nothwendig berücksichtigt werden müssen, wollen wir kürzlich andeuten. Es sind folgende:

1) Eine Schullehrerbildung, welche den Schullehrer geistig mündig macht.

Dazu rechnen wir: a) daß er fähig sei, mit selbstständigem Urtheil das Unterrichtsmaterial nach dem Bedürfniß seiner Schüler zu wählen; b) es methodisch zu beherrschen, d. h. es so zu verwenden, daß es die Kraft des Schülers erwecke, stärke und belebe; c) daß er einen freien, edeln, sittlichen Charakter besitze. Der Schullehrer darf daher auch vor dem 24. Lebensjahre nicht selbstständig ein Schulamt verwalten, denn der Verstand kommt nicht vor den Jahren. Vorher arbeite er als Lehrer oder Gehülfe unter der Aufsicht eines erfahrenen Schulmannes, gleichwie die Auscultatoren bei den Richtern.

2) Es werde ein selbstständiger Schullehrerstand gebildet, welcher durch aus seiner Mitte gewählte Glieder auf den Landtagen und den Schulsynoden (siehe unten) die äußern und innern Angelegenheiten, sowie jeder Lehrer in den Localschulvorständen, dieselben vertritt. Die Organe des Staats und der Kirche haben in diesen Collegien eine berathende und nach Umständen eine verneinende Stimme. Es gibt in diesem Schullehrerstande drei Grade, welche durch gesteigerte Prüfungen erlangt werden. Der erste Grad befähigt zum

Lehren unter Aufsicht, der zweite zur selbstständigen Verwaltung eines Schulamts, in welchem er entweder allein oder als College dasteht, der dritte Grad befähigt zum Aufseheramte und führt unter Verhältnissen das damit bekleidete Individuum zu den höchsten Ämtern in der Schulverwaltung.

3) Die Behörden theilen sich in

a) gesetzgebende. Diese sind aa) das Ministerium des öffentlichen Unterrichts unter Mitwirkung bb) der Provinzial- und cc) der Kreisschulsynode.

b) Aufsichtsbehörden: aa) der Provinzialschulrath; bb) der Kreisschulrath; cc) der Localschulvorstand, wozu immer ein Geistlicher gehört.

c) Vollziehende Behörden: aa) die Prüfungscommission für die Schullehrer, bestehend aus dem Provinzialschulrath und den ordentlichen Lehrern der Schullehrerbildungsanstalt und einem Mitgliede des (kirchlichen) Consistoriums oder der geistlichen Provinzialsynode zur Wahrung des idealen Princips. bb) Die Schullehrerbildner. cc) Die Schullehrer zweiten Grades, welche in einem Schulamte wirken.

Zu bemerken ist noch, daß das Ministerium der Unterrichtsangelegenheiten zugleich die Centralbehörde bildet und daß in den Localschulvorständen, sowie in den Kreis- und Provinzialschulsynoden auch das concrete und ideale Princip angemessen vertreten sein muß, so gut wie das formale Princip durch Glieder des ad 2. gedachten Schullehrerstandes des zweiten und dritten Grades.

Die Aufsichtsbehörden haben an der Gesetzgebung keinen rechtlich befugten Antheil, ihr Gutachten kann aber eingefordert werden von den Synoden und dem Ministerium.

4) Eine gesetzlich bestimmte Vertretung des Volks an der Schulgesetzgebung und der äußern Verwaltung des Schulwesens.

5) Es gibt fortan nur öffentliche Schulen. Aller Privatunterricht und alle Privatunterrichtsanstalten hören auf. Sind letztere zweckmäßig und befriedigen sie ein wesentliches Bedürfniß, so werden sie zu Staatsanstalten erhoben. Dagegen wird der Staat Sorge tragen, daß jedes allgemeine Unterrichtsbedürfniß befriedigt werde.

Kränkliche Kinder nur können Dispensation vom Besuche öffentlicher Schulen erhalten, aber der Unterricht derselben, welcher ihnen privatim von dem ordentlichen Lehrer oder im Behinderungsfalle von einem vom Staate geprüften Schulamtscandidaten ertheilt wird, steht unter Controle der Schulaufsichtsbehörden, in deren Bezirk die Ältern des Kindes wohnen. Der Taubstummen- und Blindenunterricht wird von jedem Volksschullehrer ausgeübt. Die Institute für diesen Zweck können höchstens als Übungsanstalten für die künftigen Volksschullehrer gerechtfertigt werden; da sie aber diesem Zwecke noch immer nicht entsprochen haben, indem sie nur selten einen Volksschullehrer für den

Digitized by Google

Taubstummen- und Blindenunterricht ausbilden, so genügt für jedes Schullehrerseminar die Einrichtung, daß mit demselben eine Pension von zweien dieser Art Unglücklichen verbunden wird, um an ihnen das Verfahren beim Taubstummen- und Blindenunterricht praktisch zu zeigen. Mit Dem, was diese Anstalten kosten, ohne daß sie mehr erreichen als was jeder Volksschullehrer, der mit dem Unterrichtsverfahren bekannt ist, leisten kann — ihre Unterhaltung kostet in Preußen etwa 200,000 Thlr. —, könnten noch 1000 Volksschullehrer besoldet werden. Sie haben aber noch den Nachtheil, daß diese unglücklichen Tauben und Blinden dem älterlichen Hause und dem gewöhnlichen Verkehre mit den Menschen entzogen werden und daß ihre frühere Bildung durch die Aussicht auf jene Anstalten gänzlich vernachlässigt wird.

Ebenso verhält es sich mit Geistesschwachen und Cretins.

6) Das Schulgeld ist aufzuheben. Die Unterhaltung der Schullehrerbildungsanstalten sowie der Schulen wird auf die Staatskasse übernommen und zu diesem Zwecke eine auf den Grundbesitz und andere Erwerbsquellen der Bürger repartirte Culturſteuer erhoben. Diese in Verbindung mit bereits vorhandenen Stiftungsfonds bilden die Landesschulkasse. Hierzu werden auch noch die zu Schulbauten und Lehrmitteln bisher verwandten Privatfonds anderer Art, deren jährlicher Durchschnittsbetrag zu ermitteln ist, geschlagen.

Insbesondere sind die in Klöstern bisher bestehenden Erziehungs- und Unterrichtsanstalten gänzlich aufzuheben und die dafür jährlich verwandten Summen zur Landesschulkasse einzuziehen.

7) Die Anstellung der Lehrer gebührt dem Staate unter besonderer Mitwirkung der Localschulvorstände. Die Privatpatronate sind aufzuheben. Hierin liegt keine Ungerechtigkeit, da das Patronatsrecht nur durch die Schutzpflicht gerechtfertigt ist, welche letztere der Staat in Bezug auf die Schule längst übernommen hat. Auch bleibt Denen, welche vernünftigerweise ein Interesse bei Besetzung der Schulämter haben können, der Einfluß durch die Mitwirkung des Localschulvorstandes gesichert.

Das Patronatsverhältniß fließt aus dem in Deutschland, namentlich in Preußen, noch gültigen Lehnsrecht, aber dieses hat auch keinen vernünftigen Grund mehr für sich, nachdem sich das Grundverhältniß der deutschen Verfassung durch den Reichsdeputationsabschluß von 1803 gänzlich umgestaltet hat. Nach diesem Reichsgesetz erledigt sich auch der münsterſche Competenzconflict zwischen der preußischen Regierung und der bischöflichen Behörde wegen der Bestätigung der Schullehrer, wozu letztere eine Mitberechtigung sich anmaßt.

8) Die Besoldungen der Schullehrer sind genauer zu ordnen, namentlich aber das Minimum auf 200 Thlr. zu erhöhen und von 20 zu 20 Jahren mit Berücksichtigung der Preise der Lebensbedürfnisse zu revidiren. — Von 5 zu 5 Dienstjahren hat jeder treue Schullehrer eine angemessene Zulage gesetzlich zu erwarten. Auch werden da-

Digitized by Google

nach die Pensionen der emeritirten Schullehrer zu bestimmen und fest zu ordnen sein, weshalb auch ein Pensionsfond zu bilden ist. Die Witwen- und Waisenversorgungsanstalten für Schullehrer sind angemessener als bisher zu fundiren.

9) Der von den Schulen künftig zu ertheilende Religionsunterricht gründet sich, was das Material betrifft, auf die Aussprüche des Evangeliums Jesu Christi, hat zum Hauptzweck, das Gottesbewußtsein im Kinde zu entwickeln und zu beleben und durch sittlich-religiöse Form des Schullebens den Sinn für die sittlich-religiöse Gemeinschaft — die Kirche — zu bilden und Ehrfurcht vor derselben einzuflößen. Die kirchlich-dogmatische Form des Religionsunterrichts verbleibt den Geistlichen innerhalb der Gesetze, welche, unter Mitwirkung der kirchlichen Synoden vom Staatsoberhaupt als oberstem Bischof gegeben, die Verhältnisse der Landeskirche ordnen.

Hiermit glauben wir die wichtigsten Punkte für Reorganisirung des Schulwesens zur Sicherung des formalen Princips nach Außen angedeutet zu haben.

Eine schärfere Grenzlinie zwischen Kirche und Schule zu ziehen schien uns schon deshalb nöthig, damit der Unterricht der Schule nicht von jeder Oscillation des kirchlichen Lebens beeinträchtigt und irritirt, das deutsche Volk nicht der Spielball eines ausländischen Hierarchen, die Staatsgewalt in ihrem Wirken nicht gehindert werde und daß die Kirche nicht wieder jede Lebensbewegung verschlinge.

Solche Vorkehrungen sind nicht überflüssig. Namentlich zeigt die römisch-katholische Kirche eine starke Neigung, das ganze Menschenleben in seine Gewalt zu bekommen, wozu sie die Versuche immer wieder erneuert, wenn sich irgend günstige Gelegenheit darzubieten scheint. Davon zeugt in neuerer Zeit unter Anderm der höchst wichtige Competenzconflict zwischen der preußischen Staatsregierung und den kirchlichen (bischöflichen) Behörden des säcularisirten ehemaligen Erzbisthums Münster. Die letztere hat sich das Mitbestätigungsrecht der katholischen Schullehrer angemaßt und die Geistlichen erkennen einen von der bischöflichen Behörde nicht bestätigten Schullehrer auch als solchen nicht an. Leider ist es bereits zu unruhigen Auftritten gekommen und die bischöfliche Partei benutzt auf eine unverschämte Weise die Tagespresse, um das Volk in ihrem Sinne und für ihre Interessen zu bearbeiten, wogegen es auffallend ist, daß die Staatsbehörde von diesem Mittel gar keinen Gebrauch macht. Im grellen Lichte erscheinen hier wieder die Tendenzen der römischen Curie.

Hoffen wir, daß die deutschen Staatsregierungen bei den kirchlichen Wirren unserer Zeit die Nothwendigkeit anerkennen, sich in der selbstständigen Schule eine Hülfsmacht zu bilden, um auch auf geistigem Gebiete den verderblichen Einflüssen der Hierarchie auf das sittliche und bürgerliche Volksleben vollkommen gewachsen zu sein und dieselben zu paralysiren. An Mitteln dazu fehlt es ihnen ebenso wenig als an Veranlassung.

Digitized by Google

Zum Schlusse dieser Abhandlung liegt uns noch ob, zwei uns vorliegende, diesen Gegenstand berührende Schriften zur Anzeige zu bringen.

1) Das Aufsichtsamt über die Volksschule. Vom pädagogischen u. administratorischen Standpunkte. Von K. M. Erb, Bezirks-Schul-Inspector. Ulm 1845. Wohler'sche Buchhandlung. 8. XII u. 420 S.

2) Wie hat sich der Volksschullehrer als Religionslehrer bei den religiösen Bewegungen der Gegenwart zu verhalten? Ein Vortrag, in der erweiterten Versammlung des pädagogischen Vereins zu Dresden am 26. Juli 1845 gehalten von Fr. Aug. W. Steglich. Dresden, Gottschalk. 1845. 8. 18 S.

Obgleich der Verf. von Nr. 1 Katholik zu sein scheint, so ist er doch im Ganzen einer freiern Stellung der Schule zur Kirche günstig und verlangt, daß der Schullehrer Mitglied des Localschulvorstandes sei. Aber das ist auch Alles, was er zur Sicherung des Princips der Schule dem Schullehrer zuerkennen mag. In der Mittelbehörde wird ein aus der Zahl der Geistlichen gewählter Schulrath verlangt und als Centralbehörde ein Ministerium des öffentlichen Unterrichts als Section des Ministeriums des Cultus. Die Localschulaufsicht läßt er den Geistlichen im Auftrage des Staats verwalten, wie es jetzt fast überall in Deutschland geschieht und kaum noch irgendwo anders öffentlich bestritten worden ist als im preußischen Regierungsbezirk Münster, wo die geistliche Behörde sogar das Mitbesetzungsrecht, das offenbar dem Landesherrn allein auch nach historischem Rechte gebührt, sich thatsächlich angemaßt hat und heftig vertheidigt. Sofern die Schulaufsicht und die Bestätigung vom Verf. dem Staatsoberhaupte vindicirt wird, stimmen wir ihm bei, finden es aber nicht angemessen, daß die Geistlichen die Schulaufsicht ausüben.

Das Lebensprincip der Kirche ist der göttliche oder der heilige Geist. Ihr Zweck das Reich Gottes auf Erden. Ihr Streben muß dahin gehen, diesen göttlichen Geist in alle Lebensformen eines Volks zu gießen und so das ganze Volksleben zu durchdringen. Sie darf aber nie vergessen, daß der Geist Gottes auch nur geistig auf die Menschheit kommt und nicht durch äußere Gewalt und weltliche Macht. Sie darf zur Erreichung ihres Zwecks auch nur diejenigen Formen anwenden, durch welche bisher nach menschlicher Einsicht Geist auf Geist gewirkt hat. Und von diesen darf sie auch nur die wählen, welche dem Geiste am meisten entsprechen. Wir wissen keine zweckmäßigere als welche der göttliche Stifter selbst anwandte: die Sprache und das Beispiel. Die Sprache wird, wenn sie Trägerin der Wahrheit, mit der Kraft der Überzeugung die höchsten und heiligsten Erkenntnisse des Göttlichen in den Menschengeist übertragen und so die Richtung bezeichnen, die das Menschengeschlecht, insbesondere ein Volk, zu nehmen hat, um das göttliche Leben im Menschen und im Volke zu wecken und zum Dasein zu verhelfen, und das Beispiel der Kirchenlehrer im irdischen Reden und Wandeln und der

Digitized by Google

daraus fließende Friede der Seele muß bei jeder einzelnen That dem Menschen das Rechte und Gute anschaulich darstellen und so den Willen zum Vollbringen desselben hintreiben.

Es ist aber eine verwerfliche Ansicht, die Kirche mit weltlicher Macht zu bekleiden, mittels welcher sie auf das Volk Einfluß erzwingen will durch Anwendung äußerer Mittel. Die Kirche in solcher Gestalt hat ihr selbst immer Verderben gebracht und den Menschen unsagliches Elend. Auch ist das Reich, welches der Kirche ihr göttlicher Stifter verlieh, nicht von dieser Welt. Werden dagegen die Kirchenlehrer und ihre Diener vom Geiste Gottes beseelt, so werden sie die Herzen der Menschen leiten wie Wasserbäche und so auch den entschiedensten Einfluß auf die Gestaltung der äußern Lebensformen, auf das häusliche und staatliche Leben und auf das Leben der Schule ausüben; zwar nicht unmittelbar, aber mittelbar durch den von ihr ausfließenden Geist. Nur durch den göttlichen Geist kann die Kirche mächtig sein. — Aber dieser göttliche Geist ist ein Geist der Erkenntniß, der Wahrheit, der Liebe, der Freiheit, der Geduld, der Hoffnung.

Dieser göttliche Geist wird der Kirche den Einfluß auch auf die Schule sichern, wenn sie auch von den Lehrern der Kirche nicht mehr wie bisher bevormundet wird. Möge sie sich nur denselben stets bewahren!

Der menschliche Geist fühlt seine Abhängigkeit vom göttlichen Geiste und dieses Gefühl durch die oben angedeuteten Mittel zur lebendigen Erkenntniß zu steigern, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Kirche. Da der menschliche Geist ein Ausfluß des göttlichen Geistes ist und von ihm getragen wird, so umfaßt auch die Kirche, so lange sie der vollkommene Träger desselben ist, alle menschlichen Geistesthätigkeiten. Darum wird und muß auch die Kirche in ihrem wahren Wesen mit ihrem Einflusse das Leben in Haus, Schule und Staat sicher leiten, um so sicherer, je weniger sie die ihrem Wesen fremde äußere Gewalt anwendet.

Alle Anstalten mit dem Lichte der himmlischen Wahrheit zu erleuchten und mit der Sonnenwärme des Glaubens zu durchdringen, dadurch soll die Kirche das Gedeihen und die Ausbildung derselben befördern und dadurch soll sie herrschen über Alle. Das wird ihr gelingen, wenn sie die Menschen lehrt, bei Verrichtung der irdischen Pflicht den Blick gen Himmel zu richten, die Geschäfte des Berufs ansehen lehrt als Gottesdienst, die Übung der Nächstenliebe erklärt als Gottesfurcht.

Die Kirche soll den göttlichen Geist geräuschlos senden zu dem Werk des Menschen und es heiligen. Wo die Kirche die Absicht zu wirken oder gar zu herrschen zur Schau trägt, da ist ihre Wirksamkeit zu Ende und ihre Herrschaft stürzt sie in Vernichtung. Leuchten muß sie mit gleich mildem Strahl über Böse und Gute, über Gerechte und Ungerechte, dann ist ihre Wirksamkeit sicher.

Digitized by Google

Wie die Sonne überall in Menschen, Thieren und Pflanzen frisches Leben weckt und doch selber weder Mensch, noch Thier, noch Pflanze sein will, so muß die Kirche durch den in ihr wohnenden Geist gern das irdische Leben zu höherer Thätigkeit und edlerer Richtung erheben, aber sich selbst nie einen endlichen Zweck für ihr Streben setzen, auch wenn die Menschen dem Anscheine nach sich nicht durch das Licht des Evangeliums wollen erleuchten lassen und gleichgültig an demselben vorübergehen. Diese Gleichgültigkeit wird sich verlieren, wenn die Kirche sie nicht zu bemerken scheint, sondern ruhig fortfährt zu wirken. Jede äußere Gewalt, welche sie anwenden würde, die Menschen in die Gotteshäuser zu zwingen, sofern sie über schriftliche und mündliche Belehrung hinausgeht, eine sogenannte Kirchenzucht, ist Vernichtung ihres Princips, ist ihr Todesstoß. Sie muß jedes Streben des Menschen gewähren lassen und selbst die entartete Menschheit in ihrem Schooße tragen, wenn die Verkündigung des Evangeliums sie nicht zu hindern im Stande scheint. — Die Menschheit kann nicht auf die Dauer dem heiligen Geiste sich verschließen, wenn es auch zeitweilig so scheint.

Jedem redlichen Kirchenlehrer muß es daher willkommen sein, wenn er von irdischen Ämtern, welche Erreichung endlicher Zwecke zur Absicht haben, entbunden wird, besonders aber von solchen, welche ihm die schwere Pflicht auflegen, Strafen zu beantragen, zu motiviren oder gar zu verhängen, auch nur dazu mitzuwirken. Sein Amt soll einzig die Versöhnung predigen. Die Differenzen der Menschen soll er in dem großen Einen der Liebe zu Gott aufzulösen suchen durch den Geist der Bruderliebe.

Aus dieser Rücksicht muß der Geistliche, welcher das Wesen der kirchlichen Wirksamkeit recht begriffen hat, im Interesse der Kirche wünschen, von dem Schulaufseheramte entbunden zu werden. Denn in demselben hat er viele kleine Dinge zu besorgen, endliche Zwecke zu setzen, Ordnung des Schulbesuchs, pünktliches Schulhalten, Schuldisciplin mit zu handhaben und zu beaufsichtigen. Auch die äußern Angelegenheiten der Schule, Bauten, Lehrmittel, gehören mehr oder weniger vor sein Ressort. Da gibt es mit der Schulgemeinde oder mit dem Schullehrer Conflicte, welche bei der größten Weisheit und Sanftmuth des Seelsorgers nie ganz zu vermeiden sind. Hier muß ein nachlässiger Lehrer einen Verweis erhalten, dort Ältern nachlässiger Schulbesucher; es müssen wol gar Strafanträge gemacht werden; dort ist eine Schulgemeinde wegen Geringschätzung der Schule zurechtzuweisen, wegen vernachlässigter Schulbauten anzuzeigen; und je sorgfältiger ein Schulaufseher in der Verwaltung seines Amts ist, desto mehr geräth er mit den überall fehlerhaften Menschen in Conflict. — Der beste Schullehrer, die ordentlichste Schulgemeinde sind nicht frei von Mängeln, welche gerügt werden müssen; wie viel weniger die gewöhnlichen Schullehrer, die gewöhnlichen Schulgemeinden. Nicht selten sieht sich da der Geistliche als Schulaufseher genöthigt,

Digitized by Google

statt christlicher Milde menschliche Strenge zu zeigen, zu rügen, zu verweisen, zu strafen, wenn der Schulzweck erreicht werden soll. Jede Rüge, Verweis und Strafe, mag sie mit noch so schonender Sanftmuth ertheilt werden, führt eine Entfremdung zwischen dem Ertheiler und Empfänger herbei. Hier zwischen dem Geistlichen und der Gemeinde oder dem Schullehrer. Nehmen wir dazu, daß der beste Geistliche immer Mensch bleibt, der nicht ganz von Leidenschaften frei ist, so kann es nicht fehlen, daß er öfters durch das Schulaufseheramt zu Reden und Handlungen werde veranlaßt werden, die in den Augen der davon Betroffenen als hart und lieblos erscheinen und wodurch letztere dem Geistlichen entfremdet und seinem geistlichen Einflusse entzogen werden. Demnach ist wol nicht zu bezweifeln, daß das Schulaufseheramt der geistlichen Wirksamkeit des Seelsorgers schade, da die Schulgemeinde auch die Kirchengemeinde desselben ausmacht.

Die Vorbereitung zum geistlichen Amte gibt nicht nothwendig die hinreichenden pädagogischen Einsichten und Kenntnisse, welche zur zweckmäßigen Schulaufsicht und Leitung erforderlich sind. Der Geistliche kann daher über die Schulangelegenheiten nicht überall ein zuverlässiges Urtheil abgeben. Zwar haben in neuerer Zeit viele Theologen von dem Schulwesen eine allgemeine Kenntniß und Ansicht sich verschafft, aber den meisten fehlt noch immer eine specielle Kenntniß des praktischen Unterrichts und der Schuldisciplin. Ein tüchtiger Schulaufseher muß aber auch praktisch zeigen und vormachen können, wenn er ein fehlerhaftes Unterrichtsverfahren des Schullehrers bemerkt, wie dieses zu verbessern und zweckmäßiger einzurichten sei. In der Regel geht die Kenntniß der Geistlichen vom Unterrichten so weit, daß sie recht wohl die Fehler in demselben bemerken, aber nicht zeigen können, wie man es besser mache. Diese Stufe didaktischer Bildung hat aber gewöhnlich zwei Übelstände im Gefolge. Den Schulaufseher verleitet sie zur Tadelsucht und den Schullehrer zum entschiedenen Mistrauen oder zur Gleichgültigkeit gegen die Urtheile eines solchen Schulaufsehers. Der Geistliche, welcher nach den allgemeinen Grundsätzen des Unterrichts den Lehrer belehrt und beurtheilt, ist in beständiger Gefahr, Fehlgriffe zu thun und vom Lehrer sich unrecht verstanden, seine gute Absicht gemisdeutet, ja selbst seinen sittlichen Charakter verkannt zu sehen. Dadurch wird aber die Schulaufsicht ihren Zweck verfehlen und der Einfluß des Geistlichen als Seelsorger auf den Schullehrer zugleich verringert, öfters sogar aufgehoben werden. Somit verliert aber auch der seelsorgliche Einfluß des Geistlichen auf die Schuljugend mehr oder weniger von seinem Gewicht. — Da hört er allemal auf, wo Lehrer und Prediger in Mishelligkeiten leben. Diese müssen aber jedenfalls seltener werden, wenn Geistliche und Schullehrer in keinem andern Verhältnisse stehen als dem des Seelsorgers und des Kirchengliedes. — Wer zählt alle Nachtheile auf, die zwischen Geistlichen als Vorgesetzten des Schul-

Digitized by Google

lehrers und diesem geflossen sind! Ein unerquickliches Geschäft. Wie viele öffentliche Skandale zum Ärgerniß der Kirchengemeinde und der Schuljugend, zur Verwirrung der Gemüther, zum Nachtheile der Bildung, zur Zerrüttung der Sitten haben nicht stattgefunden und dauern noch fort zwischen dem geistlichen Schulaufseher und dem Schullehrer. Dagegen würde nach Aufhebung dieses Verhältnisses der Schullehrer, auf dem Lande besonders, sich inniger an den Geistlichen anschließen, dessen Geist williger in sich aufnehmen und auf die Schuljugend verpflanzen, wenn er in demselben nicht mehr seinen Aufpasser sehen müßte. — Je sorgfältiger und pünktlicher ein Geistlicher sein Schulaufseheramt verwaltet, desto mehr wird er rügen, verweisen, Strafanträge ꝛc. machen müssen, und desto mehr wird er seinen kirchlichen Einfluß vermindern, desto weniger Segen wird er als Seelsorger stiften können.

Daher kommt es auch mit, daß viele Geistliche ihr Schulaufseheramt mit Widerwillen verwalten und schlechte Schulaufseher sind. Die Furcht vor Zwiespalt mit dem Schullehrer und der Schulgemeinde, das Gefühl oder die Erkenntniß ihrer mangelnden Einsicht in das Schul- und Unterrichtswesen, die Überzeugung von der Fremdartigkeit dieses Geschäfts mit ihrem wichtigern Seelsorgeramte sind Gründe genug, die mangelhafte Schulaufsicht Seitens der Geistlichen zu erklären. Wir haben gar nicht nöthig, nach unedlern Motiven zu suchen, woran es doch, da die Geistlichen auch Menschen sind, nicht ganz fehlen kann. „Es läßt sich nur bei sehr wenigen Theologen voraussetzen, daß sie ihre Liebe und Arbeit gleichmäßig zwischen Schule und Kirche theilen werden", sagt ein Geistlicher im Schulblatt für die Provinz Brandenburg (X. Jahrg. 1. Hft. 1845. S. 47), und aus dem Munde mehrer Prediger, die weder schlechte Seelsorger noch schlechte Schulaufseher sind, habe ich den Wunsch vernommen, daß sie von der Schulaufsicht möchten entbunden werden. Mag auch bei dem Einen oder Andern die Liebe zur Bequemlichkeit und Ruhe an diesem Wunsche Theil haben, bei Allen läßt sich das denn doch nicht annehmen.

Wir sind in Bezug auf die durch Geistliche ausgeübte Schulaufsicht weitläufiger geworden, weil noch immer von tüchtigen Schulfreunden diese verderbliche Ansicht vertheidigt wird. Das Princip der Schule ist auf diese Weise nie gesichert, auch nicht dadurch, daß der Schullehrer Mitgliedschaft für den Localschulvorstand erlangt, dessen Vorsitzender der Ortsgeistliche ist. Zwar kann man bei dem Mangel objectiver Geistesbildung, den wir jetzt noch an dem Volksschullehrer zu beklagen haben, dem Schullehrerstande nicht wohl eine freiere Stellung gewähren; aber eben wegen dieses Mangels wird auch der Volksschullehrer durch den Geistlichen im Falle einer abweichenden Meinung jedesmal dem Letztern weichen müssen, selbst wenn es die richtigere wäre, und darum ist das Princip der Schule fortwährend in Gefahr, von dem kirchlichen verschlungen zu werden. Darum

Digitized by Google

höhere Bildung der Schullehrer und Vertretung derselben bis zum Ministerium hinauf.

Auch schwankt der Verf. in der Bestimmung des Princips. Er läßt die Schule schlechthin als Vorbereitungsanstalt für den Staat und die Kirche erscheinen, ohne jedoch die eigentliche und innere Unterschiedenheit derselben zu bestimmen. Wir können aber keineswegs zugeben, daß die Aufgabe der Schule in die Aufgabe des Staats und der Kirche aufgehe, sondern daß es auch eine Schule unabhängig von Staats- und Kirchenverfassung geben könne, wenn letztere der Idee der Menschheit widerstrebten.

Wir stimmen dem Verf. bei, daß die nöthigste Bildung und der Unterricht auch unvollkommener organisirten Menschenkindern zu Theil werden müsse: Blinden, Tauben, Cretins ꝛc., halten aber nur für letztere besondere Anstalten für nothwendig.

Die Stufen der Schule: Bewahr-, Elementar- und Fortbildungsschule, welche der Verf. aufstellt, billigen wir in der Hauptsache, fordern aber für die Elementarschule die Lebensjahre 6—15 der Schüler männlichen Geschlechts, 5—14 der Schüler weiblichen Geschlechts, wenigstens ist das für Mittel- und Norddeutsche die angemessenste Bildungszeit, nicht aber die von dem Verf. vorgeschlagene vom 7—13. Jahre.

Daß der Schullehrer auch als Religionslehrer den kirchlich-dogmatischen Theil derselben übernehme, wie der Verf. will, müssen wir gerade jetzt bei der bewegten Zeit und dem noch nicht genügenden Zustande theologischer Bildung der Schullehrer misbilligen.

Indessen wünschen wir nur, daß die Schule erst die Organisation erfahre, welche der Verf. vorschlägt, das Andere wird sich weiter finden, so lange im Volksleben der Geist des Fortschritts wie jetzt lebendig bleibt. Aber in einer bewegten Zeit und bei ungünstiger Stimmung des Volks ist das Princip der Schule nur durch eine kraftvolle, gesetzlich geordnete Vertretung durch den Schullehrerstand selbst möglich. — Übrigens ist ein nüchterner Geist und praktischer Blick dem Verf. eigen, wenn es uns auch scheinen will, daß er, befangen in dem Bestehenden, das höhere Leben der Schule nicht begriffen habe, zu dem eine vernunftgemäße Organisation die Schule befähigt.

Der Verf. von Nr. 2 hat sich die Aufgabe gestellt, dem Volksschullehrer Klugheitsregeln zu geben, nach welchen er sich als Religionslehrer in der gegenwärtigen, von kirchlichen Wirren bewegten Zeit zu richten habe. Er gibt deren vier:

1) der Volksschullehrer solle sich bemühen, die religiösen Bewegungen selbst in ihrem eigentlichen Wesen kennen zu lernen;
2) die Ursachen, aus denen sie hervorgegangen sind, zu erforschen suchen;
3) die Folgen, die sie möglicher- und wahrscheinlicherweise haben werden, sich klar zu machen, und

Digitized by Google

4) dies Alles nach den Grundsätzen des Christenthums gewissenhaft zu prüfen.

Es mag in Sachsen wegen der trüben Aussicht auf die Möglichkeit des Symbolzwangs dem Schullehrer ein kluges und vorsichtiges Verhalten in Bezug auf den Religionsunterricht höchst nothwendig sein, damit er sich auf seinem Posten erhalte. Aber dann hätten wir auch noch eine fünfte und zwar die entscheidende Klugheitsregel erwartet, die dem Schullehrer zeigte, was er mit den Resultaten der Prüfung anfangen und demgemäß im übelsten Falle, d. i. wenn der Eid auf die symbolischen Bücher verlangt würde, thun oder lassen solle. Dieses ist aber nicht gesagt. Wir wissen auch, warum? Der Punkt ist sehr kitzlich.

Da aber nach unserer Ansicht die kirchlichen Bewegungen der Volksschule und dem Volksschullehrer als solchen nichts angehen, sondern nur dem gebildeten Christen (und das ist der Volksschullehrer auch), weil er weder den Staat noch die Kirche mit umzugestalten hat, so sind jene an sich ganz verständigen Regeln für jeden denkenden Christen von gleicher Wichtigkeit, aber eine besondere für den Volksschullehrer als solchen haben sie gar nicht. Der Schullehrer als Religionslehrer halte in der Schule fest an dem Evangelium Jesu Christi und halte die kirchlichen Streitigkeiten dem Schulunterrichte fern und überlasse das dem Geistlichen. Will er aber ja den Schülern ein Kriterium der Parteien geben, so sei es dieses: „Wo du die reinste Liebe zu Gott und deinen Mitmenschen bemerkst, da ist am meisten Christenthum."

Übrigens ist die Schrift lesenswerth und jedem denkenden Christen, also auch dem Volksschullehrer, zu empfehlen.

Teickner.

Digitized by Google

Nachtrag.

Während des Drucks sind der Redaction noch folgende neu erschienene Schriften zur Anzeige und Beurtheilung vorgelegt.

Zur Literatur der „allgemeinen Pädagogik" gehörig:

1) Pestalozzi's Leben und Ansichten in einem wortgetreuen Auszuge aus sämmtlichen von Pestalozzi herrührenden Schriften zur Feier von dessen hundertstem Geburtstage dargestellt von **Naget Christoffel**, Rector in Schöftland. 2. Lief. Zürich, bei Meyer u. Zeller. 1846. 4. (8 Bog. 9 Sgr.)

Vorliegende zweite Lieferung dieses trefflichen Werkes bestärkt uns in dem Urtheile, welches wir schon oben (S. 21) bei Gelegenheit der Vorlage der ersten Lief. mit voller Überzeugung fällen konnten. Die Pestalozzi-Literatur hat dadurch einen sehr werthvollen Beitrag erhalten. Durch zwei saubere Lithographien in Thondruck, darstellend: den Neuhof bei Birr und Pestalozzi's Denkmal in Birr, welche der 2. Lief. vorgeheftet sind, hat die Ausstattung noch bedeutend gewonnen, und können wir nicht unterlassen, wiederholentlich auf dies höchst zeitgemäße Werk aufmerksam zu machen.

2) Heinrich Pestalozzi. Sein Leben und Wirken einfach und getreu erzählt für das Volk. Herausgegeben von der Zürcherischen Schulsynode zum hundertsten Geburtstage Pestalozzi's (und verfaßt vom Secundarlehrer **Bär**). Zweite Aufl. Zürich, bei Meyer u. Zeller. 8. (79 S.—5 Sgr.)

Ist bei der Zusammenstellung des vorstehenden Werkes besonders auf die Bedürfnisse des Lehrers Rücksicht genommen, so hat der Verf. bei diesem Büchlein das ganze Volk im Auge gehabt. Denn für das Volk ist das Buch geschrieben von vorn bis hinten, und keine schönere Festgabe konnte dem Volke, für das sich der Unsterbliche aufopferte, an seinem 100sten Geburtstage geboten werden, als die „einfache und getreue" Erzählung seines Lebens und Wirkens. Besondern Werth erhält es noch durch das Portrait Pestalozzi's und durch die Abbildung seines Geburtshauses auf dem Rüdenplatze in Zürich. Dabei ist der Preis so niedrig gestellt, daß auch diese 2te Aufl. (die erste war 20,000 Exempl. stark) bald ihre Käufer finden wird.

Digitized by Google

Zur Literatur des Religions-Unterrichts:

3) Glaubens- und Sittenlehre in Dichtungen, Beispielen aus dem Leben und schlagenden Aussprüchen, zum Gebrauche beim Religions-Unterrichte in höhern Classen, von **Karl Fr. Leuschner**, Lehrer an der Armenschule zu Leipzig. Leipzig, Rein'sche Buchhandlung (K. Heubel). gr. 8. (172 S. 15 Ngr.)

In fünf größern Abschnitten — Gott; Christus, seine Lehre und seine Bekenner; Pflichten gegen Gott, gegen Andere und gegen uns selbst — gibt der Herausg. eine ziemliche Anzahl Erzählungen in Versen und Prosa, wobei wir nur bedauern, daß fast die meisten derselben eine gewisse dunkle Färbung haben, die unmöglich auf das Gemüth des lebensfrohen Kindes — und lebensfroh muß das Kind sein — heilsam einwirken können. Solche Speise mag eher für das abgelebte, auf ein sündhaftes Leben zurückblickende Alter tauglich sein, das Kind verlangt leichtere Nahrung. Bei vielen Erzählungen dürfte die ursprüngliche Form und Sprachweise, welche der Herausg. oft abzuändern für gut fand, schmerzlich vermißt werden.

4) Freundliche Stimmen an Kinderherzen aus der Natur und dem Leben fürs Leben in Schule und Haus. Herausgeg. von **K. Fr. Leuschner**. Leipzig, Rein'sche Buchhandlung (K. Heubel). 8. (XII. u. 102 S. ¼ Thlr.)

Die Sammlung, eingeleitet durch ein Vorwort von Prof. und Vice-Director Plato, ist für Kinder von 7 bis 10 Jahren bestimmt und soll zur „Belebung des religiösen Unterrichts, Weckung des sittlichen Gefühls und Stärkung des kindlichen Gemüths" das Ihre beitragen. Sie thut dies in einer Weise, die es wünschenswerth erscheinen läßt, das Büchlein in den Händen recht vieler Kinder zu sehen. Was die Auswahl der Gedichte betrifft, so erscheint uns die des ersten Theils: „Natur" (S. 1 — 38) sorgfältiger als die des zweiten: „Leben", obgleich letzterer reichhaltiger ist. So, um nur Einiges zu erwähnen, dürfte das Gedicht: „Die Knabenzeit" (S. 54) sich in dem Munde eines Kindes fast zu philosophisch reflectirend ausnehmen und ein anderes „Wechselbedürfniß" (S. 69) ist jedenfalls nicht für den Verstand eines 7—10jährigen Kindes berechnet. — Ausstattung gut.

5) Bibel-Atlas, nach den neuesten und besten Hülfsmitteln gezeichnet von **E. F. Weiland** und erläutert von Dr. **E. Ackermann**. Zweite umgearbeitete und vermehrte Aufl. Weimar, Landes-Industrie-Comtoir. 4. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Der Atlas ist gut. Mit Benutzung von Hughes Bibel-Atlas (London 1841), Wylds Missions-Atlas (London 1839) u. A. sind sämmtliche Karten richtig entworfen, rein und klar gestochen und sauber illuminirt. Es sind deren, außer der Titelansicht von Jerusalem, 13 und zwar: 1) die alte Welt nach der Völkertafel; 2) zur Geschichte der Sündflut und des Babylonischen Exils; 3) Kanaan zur Zeit der Patriarchen; 4) Ägypten; 5) Reiseweg der Israeliten von Ägypten nach Kanaan; 6) Kanaan zur Zeit

Digitized by Google

der Richter; 7) Kanaan zur Zeit David's und Salomo's; 8) Juda und Israel nach den Büchern der Könige; 9) Kanaan zur Zeit Jesu; 10) Jerusalem zur Zeit Jesu; 11) Wanderungen Jesu in Palästina; 12) Reisen des Apostel Paulus; 13) zur Übersicht der Verbreitung des Christenthums. Wenn die Erläuterung jede Karte einzeln behandelt, so schadet sie allerdings dadurch der Einheit des Ganzen; dieser Fehler wird aber hinlänglich durch ein 20 S. langes, biblisch-geographisches Wörterbuch ausgeglichen, das zur Auffindung des Einzelnen vortrefflich eingerichtet ist.

Zur Schreib-Literatur:

6) Anleitung zum Federschneiden durch Schrift und Bild, von St. Kny, Lehrer an der Bürgerschule zu Leipzig. Mit 1 Tafel Abbildungen. Leipzig, Ignaz Jackowitz. Taschenformat. (26 S. 5 Sgr.)

Die in dem Heftchen gegebene Anweisung zeichnet sich durch Einfachheit vor vielen andern aus und dürfte in ihrer Ausführung nicht leicht instructiver gefunden werden. In 8 kurzen Abschnitten lehrt sie die ganze Kunst gründlich und gibt zu Anfange und zum Schluß das Nöthige über Beschaffenheit der Federn, des Federmessers, des Papiers und der Tinte. Die Schrift sei allen Denen, welche sich in Bezug auf das Federschneiden vom Schreiblehrer unabhängig machen wollen, bestens empfohlen.

Zur Literatur des deutschen Sprachunterrichts:

7) Die Fremdwörtersucht in der deutschen Sprache. Ein ernstes Wort an Schulmänner, Beamte und Kaufleute. Nebst einem Fremdwörterbuche, allen Deutschen zur Lehre. Leipzig, Jackowitz. kl. 8. (IV. u. 125 S. ½ Thlr.)

Die vorliegende Schrift soll ein warnendes Wort sein, welches aus der Mitte des Volks an die „Gesammtheit des Volks ergeht"; nichtsdestoweniger ist sie hauptsächlich dem Lehrer zu empfehlen, da dieser es am meisten in seiner Gewalt hat, das fremdländische Sprachunwesen schon in der Jugend zu bekämpfen. Unsere Volksthümlichkeit ist bedingt durch die Sprache; sie geht mit dieser verloren. Darum wird es mehr und mehr durch die Nothwendigkeit geboten, nach ernstlicher Abhülfe eines Übels zu suchen, das bereits tiefe Wurzeln im Volksleben geschlagen hat. Letzteres darzuthun, gibt der Verf. die Geschichte eines Morgenspazierganges zum Besten, die, zu seinem Zwecke zugestutzt, allerdings ein furchtbares Bild von der allgemeinen Sprachenverwirrung in Deutschland liefert. Ist es nun auch nicht ganz so schlimm, als es nach des Verf. Schilderung zu sein scheint; denken wir an die Zukunft, in der das deutsche Element zu Grunde gehen muß, wenn dem Unwesen nicht Einhalt gethan wird, und denken wir, um den fremden Ausdruck zu vermeiden, Nichts, was nicht den Stempel deutscher Eigenthümlichkeit an sich trägt; der deutsche Gedanke findet auch ein deutsches Wort. —

Digitized by Google

Das der Schrift angehängte Wörterbuch gibt nicht sowol eine Erklärung der ausländischen Ausdrücke (8000), als vielmehr eine Verdeutschung derselben und bildet mit dem vorhergegangenen Aufsatze ein Ganzes.

8) Daz Mære von Vroun Helchen sûnen. Aus der Ravennaschlacht ausgehoben von **Ludwig Ettmüller**. Zürich bei Meyer u. Zeller. gr. 8. (128 S. — 27 Sgr.)

Insofern die Aufsuchung und Veröffentlichung werthvoller sprachlicher Schätze des Alterthums für das tiefere Verständniß und die Weiterausbildung unserer Sprache von entschiedenem Werthe ist, insofern wird man die Beurtheilung des vorliegenden Werkes im „Jahres-Bericht" gerechtfertigt finden. — Der Herausgeber, ein auf diesem Felde längst bewährter Mann, hat sich das Verdienst erworben, aus dem alten Gedichte von der Schlacht von Ravenna, das nur in zwei Handschriften des 15. Jahrhunderts erhalten ist, das Unechte, Leere, Wiederholende entfernt und das Echte, Kernige zu einem zusammenhängenden Bruchstück zusammengestellt zu haben. Dadurch hat dieser Schatz altdeutscher Dichtung, der früher bei großem Umfange doch nur wenigen echten Sagengehalt und nur bedingten dichterischen Werth hatte, bedeutend gewonnen, und eine Vergleichung dieses Auszugs mit dem Ganzen bietet interessante Resultate. Den ersten Theil des Buches (S. 1—46) nimmt eine gründliche kritische Erläuterung des Bruchstückes, sowie eine Rechtfertigung seiner Zusammenstellung ein; der zweite (S. 47—84) bringt dieses selbst. Es erzählt in 5 Abtheilungen oder Liedern, in zusammen 125 Strophen, den Tod der jungen Söhne Helchen's, der Gattin Etzel's, des Hiunenkönigs, durch den starken Recken Witege und mag ungefähr nach der Mitte des 13. Jahrhunderts abgefaßt sein. Einen nicht zu verachtenden, oft unumgänglich nothwendigen Nachtrag bildet eine Mittheilung der handschriftlichen Lesearten (S. 85—94) und ein Wörterbuch, das nach Wackernagel's Wörterbuch zum Lesebuche eingerichtet ist. — Die Ausstattung des Werkes läßt nichts zu wünschen übrig.

Zur Literatur des Rechnen-Unterrichts:

9) Vollständige Anweisung zur Erlernung des gemeinnützlichen Rechnens für Schulen und zum Privat-Gebrauch. In vier Heften. Zweiter Theil: 4tes Heft. Von **J. C. Richter**, Director einer Privat-Unterrichtsanstalt in Leipzig. Zweite Aufl. Leipzig, Einhorn's Verl.-Exped. (Fr. Brandstetter) gr. 8. (126 S. 12 Ngr.)

Desselben Werkes dritter Theil: Auflösungen. gr. 8. (88 S. 9 Ngr.)

„Die vorliegenden arithmetischen Aufgaben haben den Zweck, den Schülern für die ganze Dauer der gewöhnlichen Schulzeit denjenigen Stoff zu liefern, welcher zur Begründung eines systematischen Ganzen des bürgerlichen Rechnens erforderlich ist." Während die 3 ersten Hefte den „vorbereitenden" Unterricht: die vier Species mit unbe-

Digitized by Google

nannten und benannten Zahlen und die Brüche behandelten, enthält das vierte die „Regel-detri, die einfache und zusammengesetzte, die Kettenregel, die Gesellschafts-, die Procent-, die Gewinn- und Verlust-Rechnung, die Agio-Berechnung, die Rabatt-, die Zins-, die Münz-, die Gold- und Silber-, die Vermischungs-, die Tara- und Gutgewichts-, sowie die Wechselrechnung". Allerdings Stoff genug für die Schule, um dem Lehrer eine Auswahl zu gewähren, die hier und da nothwendig erscheinen dürfte. In allem Übrigen verweisen wir auf die Beurtheilung der ersten Hefte (s. S. 254) und erwähnen nur noch, daß Druck und Papier der Verlagshandlung alle Ehre machen.

Zur Gesang-Literatur gehörig:

10) Neues Schulgesangbuch für die allgemeinen Volksschulen des Cantons Zürich. Drei Hefte. 2. Aufl. Zürich, Meyer u. Zeller. 8. (1. Heft 96 S. — 5 Sgr. 2. Heft 72 S. 5 Sgr. 3. Heft 127 S. 6¾ Sgr. — zusammen 10 Sgr.)

Für wenig Geld Viel an Umfang und innerm Werth. Das 1. Heft enthält in 2 Abtheil. 94, nach den Tonarten geordnete, vom Leichtern zum Schwerern fortschreitende, einstimmige Lieder und Tonsätze, 4 Canons und 73 zweistimmige Lieder; das 2. Heft bietet 38 dreistimmige und 12 vierstimmige Lieder, und das 3. Heft enthält 48 Choräle. Bei letztern dürfte vielleicht eine nähere Zusammenstellung der vier Stimmen (Discant, Alt, Tenor und Baß) wünschenswerth sein; sowie es jetzt ist, stehen Discant und Baß auf einer und Alt und Tenor auf der andern Seite ganz getrennt voneinander, was besonders beim Umwenden Wirrwarr in den Stimmen erzeugen kann. Räumliche Grenzen gestatten uns nicht, auf Einzelnes einzugehen; doch dürfte schon die Anerkennung des Buches als obligatorisches Lehrmittel vom zürcherischen Erziehungsrathe eine wichtige Empfehlung für dasselbe sein.

11) Über den Kirchengesang der Protestanten im Allgemeinen, und im Besondern über die Sängerchöre, die Gesang-Aufführungen und den Gesang-Unterricht in der Volksschule, von **A. E. Fröhlich**. Zürich, Meyer u. Zeller. gr. 8. (35 S. — 6¼ Sgr.)

Diese Broschüre, zugleich „ein Anhang und eine Anleitung zum neuen aargauischen ref. Gesangbuche für die Gesanglehrer in Volksschulen, Vorsinger und Gesangleiter, Organisten, Liturgen und die Freunde des Kirchengesanges", kann als ein der trefflichen Winke und guten Gedanken viele enthaltendes Schriftchen aufrichtig empfohlen werden. Es ist dem Verf. desselben um das wahrhaft erbaulich-fördernde Element des Choralgesanges zu thun und wir stimmen mit seiner Ansicht überein, daß man nämlich bei einem gut gesungenen vierstimmigen Choral einer Orgel gar nicht bedarf, „und daß der Choral, in seiner Einfachheit und Größe ohne irgend ein Vor-, Zwischen- und Nachspiel gesungen, wie er vom Componisten gedichtet

Digitized by Google

ist, die einzig wahre und die schönste Form ist". Freilich ist, um das Ziel zu erreichen, eine durchgreifende Wirksamkeit von Seiten der Lehrer und Gesangdirigenten nöthig, und diesen rathen wir vorzugsweise, vorliegende Broschüre zu lesen. Sie enthält die Abschnitte: 1) vom Kirchengesang im Allgemeinen; 2) die Gesangchöre; 3) die Gesang-Aufführungen; 4) der Gesang-Unterricht der Schule und 5) der schöne Kirchengesang. Für Redactoren von Gesangbüchern ist von besonderer Brauchbarkeit ein am Schlusse angehängtes Verzeichniß der Hauptmelodien mit den Vers- und Stropharten.

Verbesserungen.

S. 21 Z. 24 v. o. lies mäßigen statt mächtigen.
" 72 " 10 v. o. " vor st. für.
" 101 " 22 v. u.
" 103 " 12 v. o. } " Mager's st. Wager's.
" 107 " 20 v. o. " Gnomon st. Geoman.
" 113 " 8 v. o. " eines spätern st. ins spätere.
" 114 " 4 v. u. " Kellner'schen st. Keller'schen.
" 217 " 10 v. u. " Kapp st. Kopp.

Druck von F. A. Brockhaus in Leipzig.

Digitized by Google

Pädagogischer
Jahresbericht
für
Deutschlands Volksschullehrer.

Im Verein
mit
Bartholomäi, Hentschel, Kellner, Lüben, Prange, Schulze, Stoy und Teickner

bearbeitet und herausgegeben
von
Karl Nacke.

Zweiter Jahrgang.

Leipzig:
Einhorn's Verlags-Expedition.
(Fr. Brandstetter.)

1847.

Digitized by Google

Digitized by Google

Vorwort.

So gern wir vorliegenden zweiten Jahrgang unseres Jahresberichtes, dem Wunsche vieler Leser desselben entsprechend, schon in den ersten Monaten dieses Jahres versandt hätten, so wurde uns dieß doch durch Hindernisse unmöglich gemacht, wie sie bei einer nicht unerheblichen Entfernung des Druckortes von dem der Redaction fast immer entstehen. Das spätere Erscheinen des Ganzen hat jedoch auf den Umfang und die Ausdehnung der einzelnen Berichte keinen Einfluß gehabt; diese reichen in Bezug auf Methodik bis zum October oder November des verflossenen Jahres, und nur in der Literatur wird man hie und da Einiges aus dem December antreffen, so wie es oft nothwendig erschien, auf dießjährige wichtige Erscheinungen im Voraus aufmerksam zu machen.

Überhaupt hat uns gerade die Literatur viele Sorgen gemacht. Es bedarf nur eines Blickes in die voluminösen Meßkataloge, um zu begreifen, daß die schleunige Beschaffung

Digitized by Google

so bedeutenden Materials mit nicht geringen Schwierigkeiten verknüpft ist. Wir glauben deshalb in Bezug auf die in einigen Arbeiten minder vollständig ausgeführten Abschnitte über Literatur auf die Nachsicht unserer Leser rechnen zu dürfen, zumal sich bei einer Vergleichung dieses Jahrganges mit dem vorigen herausstellen wird, daß früher vergessene wichtige Erscheinungen stets ihre vollständige Berücksichtigung in dem spätern Berichte finden. Da es allein Sache der Redaction ist, das neu Erschienene zu beschaffen, so kann ohnedieß die Herren Mitarbeiter als solche kein Vorwurf treffen.

Unbefangenen, mit allen Schwierigkeiten unserer Arbeit vertrauten Richtern stellen wir es anheim, zu beurtheilen, in wie weit wir durch den zweiten Jahrgang unserem ursprünglichen Plane näher gerückt sind. Was den ersten Jahrgang betrifft, so können wir uns nur freuen, daß die bis jetzt uns bekannt gewordenen Urtheile ausschließlich zu Gunsten desselben abgegeben worden sind, obwol wir gewünscht hätten, daß im Allgemeinen ausführlicher auf jede einzelne Arbeit eingegangen sein möchte. Indem wir allen den bekannten und unbekannten Freunden, welche sich für die Verbreitung unserer Zeitschrift und somit mittelbar für die Sache der Pädagogik thätig bemüht haben*),

*) Schade, daß der Eifer für das Gute Manche zu weit führt. Wenigstens halten wir es für ein durch nichts auszugleichendes Opfer,

Digitized by Google

unſern aufrichtigen Dank ſagen, erlauben wir uns, auf einige Wünſche zu antworten, welche Hr. Regierungsrath Barthel in einer Recenſion im „katholiſchen Jugendbildner" ſo freundlich als beſcheiden geäußert hat. Einige derſelben haben bereits im vorliegenden Jahrgange Berückſichtigung gefunden, andern werden wir in der Folge mehr und mehr nachzukommen ſuchen. Nur auf dieſe, die Vieles für, aber auch Manches gegen ſich haben, wollen wir hier näher eingehen.

Wenn der geehrte Hr. Rec. es durchaus nöthig findet, jedem der Mitarbeiter nur eine Disciplin zu überlaſſen, ſo geben wir zu, daß dadurch allerdings für den Einzelnen ein Gewinn hervorginge, können uns aber nimmer überreden, daß es eben ſo vortheilhaft für das Ganze ſein würde. Manche Disciplinen liegen ſo nahe beiſammen und greifen ſo vielfach in einander, daß es bedenklich erſcheint, dieſe durch Übergabe an verſchiedene Mitarbeiter, die ſo ſelten auf ein und demſelben Standpunkte ſtehen, aus ihrem Zuſammenhange zu reißen. Je mehr Mitarbeiter, deſto weniger Einheit

---

die koſtbaren Spalten einer Zeitſchrift mit bogenlangen, lückenloſen Auszügen aus unſerem J.-B. zu füllen, wie es die Redaction der „Berliner Jahrbücher" im dießjährigen Märzhefte gethan, ſicher doch nur, um die Ideen unſeres Freundes Kellner, deſſen Arbeit jene Auszeichnung widerfahren iſt, zum Gemeingute auch der Leſer der Berl. Jahrb. zu machen.

Digitized by Google

und Character, und dieser bedarf der J.-B. vielleicht mehr als jede andere Zeitschrift. Schon aus diesem Grunde würden wir es für einen Gewinn gehalten haben, wenn der geehrte Berichterstatter über den deutschen Sprachunterricht auch die Berichte über „Lesen und Schreiben" so wie „Anschauen und Sprechen" hätte übernehmen können. Daß für den Religionsunterricht auch noch ein katholischer Schulmann gewonnen werden möchte, erscheint uns nicht mehr als billig, und so ungern wir die Zahl unserer Mitarbeiter vermehren, so werden wir es uns doch angelegen sein lassen, für den Bericht über die Katechetik in der katholischen Kirche einen tüchtigen Schulmann in unser Interesse zu ziehen.

Der geehrte Hr. Rec. wünscht ferner „eine ganz vollständige Aufzählung aller pädagogischen Journale sammt einer kurzen Characteristik und einer aus dem Inhalte hervorgehenden Classifikation derselben." Viele werden diesem Wunsche beistimmen und wir selbst würden nicht vor der Größe der Aufgabe zurückschrecken, wenn wir sie nicht theilweise schon auf einem kürzeren Wege zu lösen uns bemüht hätten, wir meinen durch die Zusammenstellung der auf jede einzelne Disciplin bezüglichen Aufsätze der verschiedenen pädagogischen Journale. Für die Zukunft wird dieß in noch übersichtlicherer und ausgedehnterer Weise geschehen, jede neu erschienene Zeitschrift aber am betreffenden Orte nach Form und Inhalt einer Beurtheilung unterworfen werden.

„Eine kurze Darstellung der Kämpfe unter den ver-

Digitized by Google

schiedenen pädagogischen Parteien" ist von höchstem Interesse und liegt auch nicht außer dem Plane des Jahresberichts; nur halten wir es für zweckmäßiger, die Geschichte des Streites nicht als vereinzeltes Bild, sondern im Zusammenhange mit den ihn begleitenden und aus ihm folgenden Erscheinungen und auf den ihm zugehörigen, eigenthümlichen Felde zu betrachten. So nur glauben wir dem Leser eine klare Einsicht in das Wesen des streitigen Objects, wie in die verschiedenen Meinungen der Parteiführer verschaffen zu können. Man wird dem hier Gesagten nach Durchlesung des zweiten Jahrganges, besonders des Aufsatzes über die äußern Angelegenheiten der Schule, gewiß gern beipflichten.

Möglich, daß wir hie und da geirrt oder in der Wahl der Mittel zur Erreichung unseres Zweckes fehlgegriffen haben — „es irrt der Mensch, so lang' er strebt" —; Niemand aber glaube, daß wir mit engherziger Kleinlichkeit an Ansichten festhalten werden, die uns im Verlaufe der Zeit vielleicht als unrichtig oder auch nur als unwesentlich bei Verfolgung unseres Zieles erscheinen sollten. Für jeden aufrichtig gemeinten und hinlänglich motivirten Tadel werden wir dankbar sein und jede individuelle Ansicht, sobald sie nicht den ewigen und unwandelbaren Grundwahrheiten der Pädagogik zuwiderläuft, ehren. Jene Grundwahrheiten aber werden auch in der Folge den alleinigen Maßstab für unsere Beurtheilungen neuer Erscheinungen auf dem Gebiete

Digitized by Google

des Volksschulwesens abgeben und uns, bei steter Rücksichtnahme auf das eigenthümliche Gepräge der Zeit, vor Parteilichkeiten schützen.

Ermsleben am Harz, im März 1847.

K. Nacke.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichniß.

Seite

Pestalozzi. Vom Herausgeber. 3

I. Allgemeine Pädagogik. Von Prof. Dr. **Stoy**, Director des pädagogischen Seminars und einer Erziehungsanstalt zu Jena. . 23

II. Religions-Unterricht. Vom Herausgeber. 33

III. Anschauen und Sprechen. Vom Herausgeber. 70

IV. Schreiben und Lesen. Vom Herausgeber. 76

V. Der Sprach-Unterricht. Von **L. Kellner**, Seminarlehrer zu Heiligenstadt. 111

VI. Naturkunde. Von **A. Lüben**, Rector der Bürgerschule zu Aschersleben. 147

VII. Geschichte. Von **W. Prange**, Seminarlehrer zu Weißenfels. 176

VIII. Geographie. Von **W. Prange**. 211

IX. Mathematik. Von **Fr. Bartholomäi**, Lehrer am pädagogischen Seminar zu Jena. 245

X. Zeichnen. Von **A. Lüben**. 274

XI. Gesang. Von **E. Hentschel**, Musikdirector und Seminarlehrer zu Weißenfels. 296

XII. Das Turnen. Von **C. Schulze**, Lehrer zu Aschersleben. . . 320

XIII. Bericht vom Jahre 1846 über die äußern Angelegenheiten der Volksschule und ihrer Lehrer, von **F. W. Teickner**, Cantor zu Sylda bei Aschersleben. 330

Nachtrag. 397

Digitized by Google

Digitized by Google

Autoren-Verzeichniß.

Ackermann, 21.
Adams, 273.
Aimé-Martin, 400.
Albani, 22.
Andersen, 107.
Anhalt, 397.
Arnheim, 264.
Aue, 97.
Aumann, 198.

Bach, 157.
Baltrusch, 264. 406.
Bandlin, 21.
Barthel, 140.
Bäßler, 59.
Baumann, 317.
Baumgarten, 407.
Beck, 201.
Becker, 268.
Berlin, 232.
Beumer, 105. 106.
Bieſe, 142.
Birnbaum, 240.
Blanc, 234.
Blochmann, 19.
Bode, 145.
Bodemann, 232.
Brand, 265.
Brandes, 162.
Bräuer, 289.
Bretſchneider, 270.
Brude, 123.
Burgwardt, 17. 75. 94.
Buſch, 272. 273.
Buſſer, 265. 271.

Cammerer, 234.
Collmann, 17.
Cuno, 400.
Curtman, 24. 138. 170.

Dändliker, 267.
Decker, 264.
Dielitz, 202.
Dieſterweg, 16. 346.
Dittmar, 203.
Dittweiler, 161.
Dreßler, 149.
Drobiſch, 319.
Dufft, 153.
Duller, 200.

Ebner, 263. 267.
Egen, 265.
Eichelberg, 155.
Eifner, 291.
Eiſenlohr, 21.
Elſter, 311.
Engel, 62.
Erk, 315, 316. 318.
Euler, 324.
Ewald, 170.

Falk, 17.
Fechner, 156.
Felde, 39.
Fiſcher, 60.
Fliedner, 316.
Focke, 167.
Fölſing, 75.
Fränzel, 95.

Frauendorff, 294.
Frickhöffer, 267.

Gäbler, 318.
Gamper, 18.
Geppert, 268.
Gerns, 293.
Gieſe, 172.
Gieſemann, 94. 97. 101.
Girard, 127.
Glaſer, 244.
Gollniſch, 134.
Gräfe, 24.
Grebe, 261.
Greef, 315.
Grell, 316. 319.
Gruber, 263.
Günther, 99. 146. 265. 270.

Hagenbach, 56.
Hamann, 18. 29.
Hammer, 96.
Handel, 121. 398.
Hartmann, C. F., 21.
——, Dr., 202.
Hattemer, 402.
Heine, A., 18.
——, J. F. A., 268.
Heinricher, 266.
Heis, 267.
Heißler, 263.
Henne, 204.
Hentſchel, 406.
Herklotz, 198.

Digitized by Google

Herkt, 295.
Hermann, 263, 265.
Hermanuz, 132.
Hertzſprung, 172.
Heß, C., 163.
——, E., 267.
Heuſſi, 398.
Hiecke, 98.
Hillebrand, 147.
Hincke, 269.
Hincke, 100. 136.
Hippius, 280.
Hofen, 325.
Hofmann, 267.
Hoffmann, Fr., 106.
——, Herm., 164.
Hornung, 98.
Hoyer, 317.
Huber, 314.
Hülsmann, 65.
Huther, 266.

Jacob, 316. 317.
Jacobſohn, 267.
Jung, 93.

Kaiſer, 139.
Kaliſch, 16.
Kapp, 273.
Kappe, 201.
Karow, 308.
Kaufmann, 271.
Kell, 110.
Kellner, 125.
Kiepert, 210.
Kirſten, 324.
Kleinpaul, 267.
Kloß, 325.
Klumpp, 324.
Kobell, 164.
Koch, Dr. W. D. J., 162.
——, E. Emil, 408.
Kolbe, 67.
Koppe, 271.
Köppel, 316.
Körner, 409.
Kortüm, 21.
Kriegk, 204.
Kröger, 20.
Kühn, 93.
Kühne, 263.
Kunth, 160.
Kunze, 324.
Kunze, 270.
Kurtz, 64.

Küſter, 158.
Kutſcheit, 209.

Lamey, 324.
Lamprecht, 68.
Landfermann, 54.
Langenthal, 161.
Langer, 313.
Langethal, 397.
Lautenſchläger, 272.
Lavritz, 317.
Lehmus, 267.
Liechtenſtern, 240.
Lilienfeld, 293.
Lindemann, 403.
Looff, 317.
Lorberg, 138.
Lorek, 154.
Löw, 140. 409.
Lua, 316.
Lüben, 154. 156. 165. 168. 169. 279.
Lückenhof, 269.
Ludewig, 62.
Luger, 21.
Lütkens, 409.

Malaiſé, 263.
Maly, 164.
Mann, 272.
Mantell, 164.
Marbach, 269.
Marggraf, 201.
Maßmann, 16.
Maultzſch, 402.
Mayer, 233.
Meiſter, 262.
Meyer, 207.
Milter, 405.
Möbius, 168.
Monnet, 292.
Montag, 242. 264.
Mücke, 108.
Müller, Donat, 408.
——, W., 108.
Mülot, 324.

Nacke, 29. 107. 199.
Naumann, 400.
Neff, 102.
Neigebaur, 107.
Nieritz, 108.
Niſſen, 197.
Niſter, 137.

Noack, 315.
Nöſſelt, 199.

Ohmann, 208.
Oland, 172.
Ortloph, 318.
Öſer, 199.
Otto, 126.

Pabſt, 127.
Päſchel, 266.
Perty, 159.
Petermann, 161.
Petzet, 400.
Pflug, 64.
Philipp, 325.
Pieper, 162.
Plieninger, 109.
Pohl, 175.
Pompper, 208.
Poppe, 175.
Preſtel, 148. 294.
Priel, 100.
Prölß, 68.
Propſt, 145.

Räbbelen, 324.
Ramsauer, 22. 29.
Ravenſtein, 324. 327.
Rebau, 170.
Reh, 145.
Reichenbach, A. B., 101. 171. 172.
——, Osk., 405.
Reinhard, 269.
Reinthaler, 318.
Reuſcher, 107.
Richter, Fr., 206. 239.
——, H. E., 324.
Riedel, 399.
Rödelius, 328.
Roſenberg, 400.
Roſenkranz, 17.
Röthlein, 74.
Rugaard, 20.

Sachſe, 156.
Sägert, 404.
Sallatin, 104.
Saß, 263.
Sattler, 311.
Schaarſchmidt, 209.
Schadeberg, 268.
Schäfer, J. P., 104.
——, J. W., 144.
Schaller, 405.

Digitized by Google

Scheffler, 261.
Schenk, 164.
Schenckel, 269. 272. 401.
Scherr, 131.
Scheuenſtuhl, 409.
Schilling, 404.
Schleiden, 160.
Schloſſer, 204.
Schlimpert, 95.
Schmarda, 159.
Schneider, 164.
Schnitzer, 410.
Schödler, 166.
Scholz, J. Chr. Fr., 159. 368. 403.
——, Sup., 203.
Schuler, 268.
Schulte, 266.
Schulz, J. H., 166.
——, K., 294.
Schumacher, 261.
Schütze, 309.
Schwarz, 24.
——, Fr., 326.
Schweitzer, 57.
Selbſam, 85. 86. 92. 96.
Siderer, 264.
Siebeck, 317.
Silber, 103.
Silcher, 309.
Snell, 270.
Stadtländer, 316.
Steinecke, 318.
Stöckhardt, 174.
Stolze, 312.
Stoppel, 159.
Strack, 401.
Strahlendorf, 102.
Stubba, 262. 263.

Taatz, 105.
Thaulow, 19.
Theuerle, 168.
Thielemann, 263.
Thilo, 18. 57.
Thurn, 315.
Tiepke, 400.
Timm, 200.
Trobiſch, 265.

Unger, 270.

Vernaleken, 141, 206.
Vilmar, 143.
Voigt, 267.
Völter, 235.

Wagner, 319.
Walter, 328.
Walther, 171.
Wartmann, 165.
Weeber, 408.
Weickert, 262.
Weiß, 19.
Weſtermeier, 198.
Wiedenfeld, 66. 67.
Wigand, 262.
Wilde, Fr. A., 100.
——, W., 271.
Winderlich, 402.
Winkelmann, 243.
Winter, 135. 267.
Wittſtein, 265.
Wohlfarth, 61. 398.
Wolff, 271.
Wuntſchli, 361 ff.
Würcher, 272.

Zahn, 22. 29.
Zeheter, 25.
Zeller, 150.
Zerrenner, 67.
Zimmermann, 293.
Zſchieſche, 408.
Zwingli, 399.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Peſtalozzi.

Wir können unmöglich an die einzelnen Berichte über die Fortſchritte in der Pädagogik gehen, ohne zuvor des Mannes gedacht zu haben, deſſen hundertſter Geburtstag mit all' ſeinen fröhlichen und lebendigen Erſcheinungen, mit ſeinen Feſtreden und Liedern, mit ſeinen ſtrahlenden Lichter- und Blumenkränzen, mit ſeinen jedes brave Menſchenherz beglückenden Folgen das verfloſſene Jahr an uns vorüberführte. Wie ſollten wir auch des Mannes vergeſſen, der für das Glück „der kommenden Geſchlechter" ſein eigenes freudig in die Schanze ſchlug, der, verkannt und geſchmäht vom Volke, dennoch ihm zu Liebe ſein ſtilles Haus und Weib und Kind verließ, um in ſeiner unbegrenzten Menſchenliebe ſich der Söhne und Töchter jenes Volkes zu erbarmen. Peſtalozzi iſt nie vergeſſen worden; aber auch nie ward ſein Andenken ſo allgemein gefeiert als im verfloſſenen Jahre. Das iſt nicht blos zufällig. Die Zeit mahnt, und was ihre Stimmen hinausgerufen haben in die kreiſende Welt, es iſt nicht ungehört verklungen, und ſelbſt die fernſten und ſtillſten Orte vernahmen den weckenden Wiederhall.

So wirkt Peſtalozzi's Geiſt belebend fort, und wenn auch nur Wenige dem geräuſchloſen Fortkeimen ſeiner Ideen lauſchten, ſo bedurfte es doch nur eines äußern Anſtoßes, um das ganze Volk darauf aufmerkſam zu machen. Dieſen Anſtoß gab Dieſterweg in ſeinem Aufrufe zur Feier des hundertſten Geburtstages Peſtalozzi's. Was ſollen wir ſagen über die Begeiſterung, die er erweckte? Genug, das Feſt wurde gefeiert vom Volke und ſeinen Lehrern, und dieſe Feier wurde ein Ereigniß von Folgen, deren weitere Entwickelung noch außer dem Kreiſe menſchlicher Berechnungen liegen. Wahr iſt es, daß auch manches deutſche Herz kalt blieb an jenem Tage heiliger Gefühlserregung, wahr, daß ſelbſt in mancher Schule ſeiner uns gebrachten Opfer nicht gedacht, ſein Name nicht genannt ward; aber das ſoll unſere Freude nicht trüben. Halten wir uns an das, was geſchehen iſt. Die pädagogiſchen Journale des verfloſſenen Jahres liegen vor uns, und faſt jeder Bogen erinnert uns an das wichtigſte Ereigniß der Zeit auf dem Gebiete der Pädagogik. Wir leſen ausführliche Schilderungen der Feſtfeier in den Orten Achern, Altona,

Digitized by Google

Bergſtadt, Berlin, Bramſtedt, Brandenburg, Braunſchweig, Breslau, Bunzlau, Burgdorf, Elberfeld, Erfurt, Pr. Eylau, Eythra, Flensburg, Frankfurt a. M., Glückſtadt, Gnadenberg, Görlitz, Greiz, Großgerau, Großglogau, Hadersleben, Hamburg, Hanau, Hannover, Haynau, Heiligenſtadt, Hildburghauſen, Hirſchberg, Jena, Itzehoe, Kiel, Königsberg, Koblenz, Koppenhagen, Leipzig, Lübeck, Lütjenburg, Magdeburg, Mainz, Marne, Neudamm, Nürnberg, Oldenburg, Oppach, Potsdam, Reichenbach, Reinfeld, Sagan, Schleswig, Schwartau, Segeberg, Sundewitt, Tondern, Weißenfels, Weſſelburen, Wolfenbüttel, Zürich; auf mancher Seite weht uns der Geiſt Peſtalozzi's entgegen, und von dem rechten Verſtändniß ſeiner Elementarnatur zeugen eine Menge von Aufſätzen, die, gebaut auf ſeine Ideen, dieſe weiter zu entwickeln und neue anzuregen ſuchen. Unſer Bericht erkennt eine Zuſammenſtellung alles deſſen, was in den pädagogiſchen Journalen über Peſtalozzi geſchrieben iſt, als ſeine erſte Aufgabe.

So originell, wie Peſtalozzi in ſeinem Äußern ſowohl als in ſeinem Denken, Reden und Wirken daſteht, ſo hat man es doch verſucht, ihn mit ähnlich geſinnten oder unter ähnlichen Verhältniſſen lebenden Männern zu vergleichen. Namentlich ſind es Baſedow, Plamann und — Luther, welche, neben Peſtalozzi geſtellt, deſſen Weſen noch deutlicher hervorzuheben beſtimmt ſind. Hören wir, auf welche Weiſe!

1. Zunächſt bringt das 2. Heft des 33. Bandes der Rhein. Bl. eine zu Elberfeld von Heuſer gehaltene Rede, in welcher **Baſedow** und **Peſtalozzi** oder die philanthropiniſche und peſtalozziſche Schule neben einander geſtellt werden. Nachdem der Redner Baſedow's wie ſeiner Schüler und Verehrer Beſtrebungen und Grundanſichten in 6 Punkten dargelegt hat, zeigt er die Größe der peſtalozziſchen Lehre, dem Philanthropinismus gegenüber, verfolgt ſie in ihrer allmäligen Entwickelung und immer größer werdenden Bedeutſamkeit bis auf unſere Tage und ſchließt mit einer Vergleichung und Unterſcheidung Baſedow's und Peſtalozzi's in Rückſicht auf ihre Lehrmethoden und ihre Perſönlichkeit. So wohlthuend der letztere Vergleich in ſeiner Wärme auch auf uns wirkt, ſo können wir uns doch nur auf die Anführung der Vergleichspunkte der Baſedow'ſchen und Peſtalozziſchen Lehrmethoden und Beſtrebungen beſchränken. Sie ſtimmen in Folgendem überein:

1) Ihr gemeinſames Ziel iſt Menſchenbildung, Humanität: Beide ſtrebten nach Naturgemäßheit im Unterricht und in der Erziehung.
2) Beide gründen den Unterricht auf Anſchauung.
3) Beide wollen dem Kinde das Erlernen nothwendiger Kenntniſſe und Fertigkeiten erleichtern.

Digitized by Google

4) P. und B. gehen davon aus, daß der Mensch gut sei, und verweisen den confessionellen Religionsunterricht aus der Schule.
5) Beide haben für ihre neue Lehrweise auch besondere Lehrbücher geschrieben und zur Verwirklichung ihrer neuen pädagogischen Ideen und Ansichten eigene Lehranstalten und Musterschulen gegründet.

Sie unterscheiden sich aber in folgenden wesentlichen Stücken:

1) Die Anschauung, welche B. für die intellektuelle Bildung forderte, war die der Sinnenwelt, entweder in ihren wirklichen Naturgegenständen oder in deren Abbildungen, wobei denn auch nur sinnliches Auffassen stattfand und der Geist sich passiv verhielt; P. dagegen forderte selbstthätiges Auffassen sinnlicher und geistiger Gegenstände.
2) B. erleichterte dem Kinde das Erlernen der zur Geistesbildung erforderlichen Kenntnisse dadurch, daß er ihm vorzugsweise das Leichtfaßliche, Nützliche und Praktische darreichte; P. erstarkte dagegen durch strenge systematische Geistesübungen den Geist und befähigte ihn dadurch für das wissenschaftliche Studium. Außerdem suchte er bei wissenschaftlichen Gegenständen, sowie in der Kunst die Anfangspunkte, die Elemente derselben auf, um sie gründlicher und sicherer fassen und den Unterricht folgenreicher und ergiebiger machen zu können.
3) Die B.'sche Schule sah beim Unterricht hauptsächlich auf den objectiven Gewinn, den Besitz der Kenntnisse; die P.'sche mehr auf den subjectiven, die Erhöhung der Geisteskräfte.
4) B. begann seine Schulreform mit Zöglingen der höhern Stände; P. dagegen mit Kindern aus den niedrigsten Volksklassen, mit Bettlern, verlassenen und verwahrloseten Waisen; jener strebte die allgemeine Geistescultur von oben nach unten, dieser von unten nach oben zu verwirklichen; B. war der Mann der Vornehmen und Reichen und gründete für diese und für sich höhere Lehranstalten (Institute); P. war der Mann des Volks, er wurde ein Volksschulreformator und brachte dem Volke Gut und Leben zum Opfer.
5) B. erzielte die religiöse Bildung der Jugend durch Mittheilung faßlicher, allgemeiner Religionswahrheiten und durch Aufhellung wichtiger, religiöser Begriffe; P. dagegen durch Weckung, Erhöhung und Bewahrung der kindlichen Liebe, des Vertrauens und der Ehrfurcht im Gemüthe des Kindes. B. suchte die religiöse Bildung mehr durch Unterricht, P. mehr durch Erziehung und Beispiel zu bewirken.

2. Eine Vergleichung **Pestalozzi's** mit **Plamann** finden wir im 1. Hefte des Brandenb. Schulbl. in einer zu Berlin gehaltenen Rede von Dr. Wiese, Prof. am Joachimsthalschen Gymnasium. Der Redner geht von der hohen Bedeutung aus, die Pestalozzi's Streben nicht allein für das Volksschulwesen, sondern auch für die

Digitized by Google

Gymnasien habe; dann aber, ohne dies Thema näher auszuführen, lenkt er „aus persönlichem Beweggrunde" zu der Charakteristik eines Mannes hinüber, „der Einer der Ersten war, durch die Pestalozzi in Norddeutschland bekannt wurde, und der Erste, durch den von seiner Methode in Berlin eine praktische Anwendung, und zwar mit großem Erfolge, gemacht wurde." Wir gestehen, daß es ein glücklicher Gedanke war, auch in dem Schüler die großen Ideen zu zeigen, für die einst der Meister sein Herzblut opferte, zumal eben diese Ideen immer wieder sein Urbild abspiegeln, das uns nur um so verklärter erscheint, je öfter wir es neben andern leuchtend erblicken.

Der Zweck dieser Abtheilung unseres Jahresberichts erlaubt es uns nicht, näher auf die Charakteristik Joh. Ernst Plamann's*) einzugehen; wir können es uns aber nicht versagen, wenigstens eine Stelle anzuziehen, die den Grad der Uebereinstimmung Pestalozzi's und Plamann's im Äußern wie im Seelenleben hervorhebt. Der Redner sagt: „Der Jünger ist nicht über seinem Meister, es ist ihm genug, daß er sei wie sein Meister: wie merkwürdig trifft dies bei ihm zu! Der Wechsel von der Glückshöhe herunter in die Tiefe vereitelter Hoffnungen, von freudigem Kraftbewußtsein zur Verzagtheit, wer kennt ihn nicht bei Pestalozzi? und ganz dieselbe Erscheinung bei Plamann; nur daß bei Jenem Alles genialer war, in den Geschicken selbst und in dem Kampf mit ihnen. Pestalozzi hat an der Grenze seines Lebens der Welt seine Selbsttäuschung gestanden, ihr das Bekenntniß vorgelegt, sein ganzes Leben sei ein verfehltes. Plamann dachte oft nicht anders von dem seinigen. Noch erinnere ich mich eines ernsten Gesprächs zwischen ihm und Dreist, wo er bekannte: Ich bin schuld, daß es so gekommen, ich bin ein unpraktischer Mensch. Und allerdings war vielleicht auch bei ihm Idee und Kraft der Ausführung im Mißverhältniß, wenn auch nicht in dem Grade wie bei Pestalozzi. Er hatte nicht die Art praktischer Naturen, denen nichts fehlschlägt, weil sie sich vorzusehen wissen, die aber auch nichts wagen, wozu der Muth und die Zuversicht zu der Macht einer Idee gehört. Durch diese höhere Praxis des Geistes, auch wo er noch nicht sah, ist Pestalozzi unsterblich geworden; durch sie gehörte auch Plamann zu den edlen und ungemeinen Menschen. Der Ausgang, der augenscheinlich reale Erfolg, ist kein Gottesurtheil: Wir haben uns in den Weinberg des Herrn nicht verdungen, um die Ernte zu sehen, sondern um zu arbeiten. Pestalozzi schien sein Werk zu überleben, als er es äußerlich zerfallen sah: aber wer ist heute noch so kurzsichtig, daß er ebenso dächte? Es überlebte sein irdisches Dasein weit, es lebt und wirkt fort in der Welt, in seinem besondern Charakter verschwunden, aber zu einem geistigen Gemeingut gewor-

*) Wir verweisen auf Frz. Bredow's Biogr. dess. Breslau, 3 B.

Digitized by Google

den. Ebenso ist Plamann dahin: doch auch er hat in seinem Kreise und in seiner besondern Aufgabe den Besten seiner Zeit genug gethan, und auch seine Unternehmung ist ein wichtiges und in den Wirkungen bleibendes Moment und eine Stufe in der Zeitentwickelung gewesen."

3. Seltsam mag es erscheinen, **Pestalozzi mit Luther** zu vergleichen. M. Schlimpert wagt sich im Februarhefte der Sächs. Schulztg. an diese Aufgabe, indem er bei beiden Männern die armseligen Verhältnisse, unter denen sie geboren wurden, ihre unbegrenzte Mutterliebe, ihre Liebe zur Menschheit und ihren Glauben (!) als übereinstimmend hervorhebt. Hierauf geht er auf die Verschiedenheiten in ihrem Leben und Wirken ein: Pestalozzi saß in seiner Jugend hinter dem Ofen, Luther war meistens draußen in Wind und Wetter; Pestalozzi fehlte es am Studium der deutschen Sprache, Luther war darin Meister; Pestalozzi wollte mehr, als er auszuführen Kraft und Fähigkeit hatte, während L. nach dem Beginne seines Werkes unendlich weiter kam, als er anfänglich beabsichtigte. — Beide wollten die Brüder retten, wollten Licht: Luther bestieg die Kanzel, Pestalozzi sammelte Waisen um sich; Luther richtete sich mündlich und schriftlich an die Lehrer und Prediger, an alle Großen; Pestalozzi an — die Mütter.

Die verschiedensten, oft einander widersprechendsten Urtheile sind über Pestalozzi's religiösen Standpunkt gefällt. Die wichtigsten Abhandlungen über diesen Gegenstand finden wir

1. in einer von dem Seminardirector Sluymer zu Pr. Eylau gehaltenen Rede über Pestalozzi's Verhältniß zum Christenthum. Er zeigt an Pestalozzi's Jugendgeschichte seine religiöse Entwickelung und findet die Momente derselben, welche sich in seinem spätern Charakter so wirksam bewiesen
   1) in der unbegrenzten Verehrung der Mutterliebe und der Wohnstube;
   2) in einer kindlichen, an die Formen des Christenthums sich schließenden Frömmigkeit und
   3) in dem schon damals ins Bewußtsein tretenden Streben, dem armen Landvolke zu helfen durch verbesserte Erziehung und möglichst einfachen, doch naturgemäßen Unterricht.

Hierauf entwickelt der Redner an einigen der prägnantesten Aussprüche Pestalozzi's die Grundlagen seiner Frömmigkeit, die, „obwol ihm der Glaube an den größten Theil der historischen Grundlage des N. Testaments durch frevelnde Spötter geraubt war," doch in der Liebe des zur Rechten Gottes erhöheten Christus aufging. Aus „Christoph und Else" gibt er ein Zeugniß darüber, daß Pestalozzi's Religion eine praktische war und aus den „Nachforschungen über

Digitized by Google

den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechtes" sein Urtheil über den Ursprung der Sünde. Dann folgt noch eine große Zahl von Aussprüchen, die sämmtlich Pestalozzi's dankbare Verehrung des Weltheilands kund thun, und als Schluß derselben eine Probe „von der unübertrefflichen Klarheit und Tiefe, mit welcher der 73jährige Greis das Verhältniß seines pädagogischen und methodischen Wirkens zum Christenthum schildert (Bd. IX. der ges. Werke S. 289 f.), wie sehr er das ganze Erziehungsgeschäft vom Geiste des Christenthums durchdrungen und geführt wissen will."

Nach diesen selbstredenden, gewaltigen Zeugnissen wirft der Redner noch einen Blick auf Pestalozzi's Anforderungen an den Religionsunterricht der Jugend, indem er zugibt, daß die Schulmänner wol alle auf der Mittelstufe des Religionsunterrichts die historische Basis, und auf der letzten eine lichtvolle Zusammenstellung der Heilswahrheiten schmerzlich vermißt hätten, daß aber der Grund hiervon allein in der äußern Organisation seiner Unterrichts-Anstalten, die aus so vielfach zusammengesetzten Theilen bestanden, zu suchen sei. Und um zu beweisen, daß Pestalozzi aus dem Kampfe mit dem Herrn siegreich hervorgegangen, lenkt er schließlich den Blick auf die vielen biblisch-gläubigen Christen, die aus seiner Anstalt hervorgingen. — Wir stimmen von Herzen ein in die Schlußworte: „War Pestalozzi ein Rationalist, oder ein Supernaturalist, oder ein Pietist? Ich weiß es nicht, weiß nur — er war ein Christ!"

2. Bei Gelegenheit einer Kritik des Blochmann'schen Werks über Pestalozzi (S. Rh. Bl. 33. Bd. 3. Heft) stellt Diesterweg Aussprüche von Lavater, Schwarz, Falk, Ackermann, Braut, Thilo, Rosenkranz und Kalisch über Pestalozzi's Religiosität neben einander. Schade nur, daß wir sie, außer einem von Lavater, den Wander zum Gegenstand eines Aufsatzes im Febr.-Hefte der Schles. Provinzialbl. gemacht hat, nicht anführen können. Lavater sagt: „Einen solchen Menschen, in welchem der Geist des Erlösers in Gesinnung, Wort und That sich so verherrlicht, habe ich noch keinen getroffen; einen bessern Jünger hatte Christus selbst zu seinen Lebzeiten nicht."

Zum Schluß gibt Diesterweg sein Urtheil über die mystische, mittelalterliche Auffassungsweise, indem er die Folgen derselben an einzelnen Charakteren zeigt:

1) Die nüchternen, kalten Menschen werden von der mystischen Religion entweder gar nicht berührt, oder sie unterwerfen sich blindlings dem Buchstaben, d. h. sie bleiben irreligiös;
2) die verständigen, intelligenten werden entweder Indifferentisten oder Gegner;
3) die consequenten Naturen werden durch sie der Religion verlustig;

Digitized by Google

4) die phantasiereichen werden entweder einsame Phantasten oder Fanatiker.

Zuletzt theilt er seine Ansichten über wahre Religiosität mit, die zu bekannt sind, als daß wir sie nochmals anziehen sollten.

Eine so durch und durch anregende Natur wie die Pestalozzi's ist ganz geeignet, den Geist nach den verschiedensten Richtungen hin zu beschäftigen, und so finden wir in den pädag. Journ. noch manchen Aufsatz, der nicht blos über Pestalozzi's Sein und Wesen Aufschluß gibt, sondern, an seine eigenthümliche Geistesrichtung anknüpfend, verschiedene pädagogische Fragen in den Bereich seiner Untersuchung zieht. Wir schließen deshalb unsern Bericht über das, was in Folge der Pestalozzischen Festfeier geschrieben wurde, mit Anführung nachfolgender Aufsätze.

1. Im Aprilhefte der Sächs. Schulztg. stellt Hr. Schaab unter der Ueberschrift: „Pestalozzianismus und immer wieder Pestalozzi," A) ein Bild von den Landschulen um 1800 dar; B) gibt er eine Uebersicht dessen, was Pestalozzi als neu aufstellte, und C) läßt er einige gewichtige Stimmen — Niemeyer, Schwarz, Trapp, Jean Paul — über Pestalozzi folgen. Für unsern Zweck bietet das unter B Gesagte das größte Interesse dar. Nach Hrn. Schaab ist es ein Achtfaches, was Pestalozzi als neu aufgestellt: 1) die Idee von festen, bleibenden, allgemein nothwendigen Gesetzen, nach welchen naturgemäß unterrichtet und erzogen werden sollte; — 2) sein Princip, den Unterricht der Kraft des Kindes anzupassen, danach zu ordnen; — 3) sein Princip, das Einzelne in Harmonie zu setzen mit dem Ganzen; — 4) sein Princip, die Aufmerksamkeit des Kindes zuerst auf das Wesen einer Sache zu fixiren; — 5) sein Aufstellen der Elemente des Unterrichts: Form, Zahl, Name; — 6) das Aufstellen einer eigenen Anschauungskunst; — 7) seine Ansicht von der Verfertigung zweckmäßiger Unterrichtsbücher für den ersten Unterricht; — 8) seine Ansicht von dem harmonischen Eingreifen dieser Erziehungs- und Unterrichtsmethode in die Entwickelung und Bildung des moralischen und religiösen Sinnes der Kinder.

Der ganze Aufsatz gibt gerade nichts Neues, aber es ist schon von großem Gewinne für uns, das Alte in anregender Form von neuem durchgearbeitet zu sehen. Der ganze Aufsatz erwärmt, ohne aufzuregen; das befriedigt.

2. Einen ähnlichen finden wir in derselben Zeitschrift (März- und Aprilheft) von Chr. Fr. Schmidt. Wie Schaab gibt er als Eingang ein Bild von dem Zustande der elementaren Pädagogik vor Pestalozzi und beweist dann, daß Pestalozzi der Begründer der modernen Elementarpädagogik und des jetzigen Volksschulwesens sei, 1) weil von ihm die einzig wahre Grundlage der

Digitized by Google

Elementarpädagogik, das naturgemäße Princip der Anschauung, zuerst ausgesprochen wurde und durch seine Methode zur Geltung und bleibenden Anwendung gelangte; 2) weil durch ihn die eigentliche Volksbildung, namentlich die Erziehung der Waisen, Armen und Hülflosen, begründet wurde und öffentliche Theilnahme erhielt.

3. „Wer seinen Geist nicht hat, der ist nicht sein.“ Das ist der Inhalt einer zu Neudamm gehaltenen Festrede, die im Aprilhefte der Berl. Jahrb. abgedruckt ist. Um in Pestalozzi's Geiste zu wirken, erscheint dem ungenannten Redner ein Dreifaches unerläßlich:

1) Wir müssen zunächst, Jeder in seinem Kreise, besonders aber als Lehrer, uns der Beförderung einer immer höhern geistigen Bildung des Volks weihen. Pestalozzi that dies durch Schaffung einer neuen Methode, die ihren Grund in einer humanern Ansicht über Wesen und Bestimmung des Menschen hatte. — 2) Wir Lehrer haben diese Aufgabe vor Allem in unsern Schulen zu lösen. Nicht die äußere Form thut's. — 3) Dazu ist uns nöthig Pestalozzi's Liebe und religiöse Gesinnung. Eifer und Begeisterung für der Armen Wohl gab ihm die Liebe. Sein Leben ist sein Glaubensbekenntniß.

4. Der als Volksschriftsteller rühmlichst bekannte Jeremias Gotthelf (Pfarrer Bezilius) ergreift bei Gelegenheit eines Rückblickes auf die Pestalozzifeier das Wort, um seine Gedanken über die Stellung der Schule zu äußern (Mager's Revue, April- und Maiheft). Von Pestalozzi ausgehend, der ihm mehr Volks- als Schulmann ist, weil er „in der Verwahrlosung des Volks das Übel, des Volkes Wurzel aber im Hause fand,“ und darum danach strebte, das Kind tüchtig für Haus und Welt zu machen, ergeht er sich in harten Worten über den selbstsüchtigen Geist der Zeit, von dem auch die Schule ergriffen worden sei, so daß sie sich zum Selbstzweck, „zum eigenen Götzen“ gemacht habe. Diese Einseitigkeit der Schule sei schon zu Pestalozzi's Zeiten aufgefallen, und ihr Kampf mit der Kirche werde noch immer fortgesetzt, obgleich die Verhältnisse anders geworden seien. Von Pestalozzi's Grundsätzen sei man ganz abgekommen, seine einfache Anschauungslehre versteinere man zum schauderhaftesten Lirumlarum, und wie in Bezug auf die Kirche, so auch auf das Haus sei der Standpunkt der Schule verrückt. „Der Lehrer, welcher dem entschiedenen Fortschritte huldigt, geht in innern und äußern Dingen mit dem rechten Hausvater immer weiter auseinander. Von denen werden Haus und Kirche als gleich hemmende feindselige Mächte angesehen. So reißt sich die Schule vom Hause, der Lehrer von den Eltern — das Kind wird gerissen — wohin? Ja, das eben ist ungewiß, das weiß eben leider Niemand!“

Die Schule möchte das Kind für sich behalten; das entläuft aber und mit allem Geschrei bringt es die Schule nicht wieder zurück.

Digitized by Google

Sie iſt aber in dieſe Ohnmacht gekommen durch ihre Selbſtüberhebung, Iſolirung. „Die Volksſchule ſteht da vereinzelt wie eine Schenke in der Haide, wie eine Waldbruderhütte im Walde, wie ein Schlößlein auf ſteilem Felſen.“ Dem Kinde wird das Haus zuwider, weil es am Veralteten hängen bleibt, und die Kirche, weil ihm jede Bibelkenntniß, jede Kenntniß des hiſtoriſchen Theils des Chriſtenthums abgeht und der Prediger in verkehrtem Verhältniß zum Lehrer ſteht. „Vom Hausvater heißt es, er ſei ein dummer Bauer, vom Pfarrer, er ſei ein dummer Pfaff.“

Man behauptet nicht ohne Grund, daß das aus unſern jungen Schulen hervorgegangene Geſchlecht in 20 Jahren weit roher ſei, als das vor 100 Jahren; die Schule ahnet es auch beinahe in der Frage: Was ſollen wir thun, daß unſere Entlaſſenen nicht alle Tage minder taugen? Hier iſt's, wo Peſtalozzi den einzig wahren Weg zeigt, das Hören auf denſelben wäre die würdigſte Feier ſeines Geiſtes. „Im Hauſe iſt des Menſchen Wurzel, dort ſoll ſie bleiben, aus demſelben wächſt der Menſch zu einem geſunden Stamme auf, mit dem Hauſe verbinde dich, ſchließe dich ihm innig an, ſei ihm zum Segen, und aus ihm heraus wächſt dir dein Segen.“ Er würde hinzuſetzen: „Wie im Hauſe die Wurzel iſt, ſo iſt in der Kirche, der chriſtlichen Gemeinſchaft, die Krone des Menſchen; wie mit dem Hauſe, verbinde mit der Kirche dich, in dieſem Verein blüht dir dein Heil. Dieſer Verein umfaßt den ganzen Menſchen; denn dieſem Verein gehört er an nicht blos in einzelnen verzückten Augenblicken, ſondern von der Wiege bis zum Sarge.“

„Nur wenn die Schule im innigſten Verbande mit Haus und Kirche iſt, das Mittelglied dieſer Dreiheit, des Hauſes Helferin, der Kirche Vorhalle, nur dann vermag ſie lebendig auf das Kind zu wirken, dem ganzen Menſchen eine Wohlthäterin zu bleiben.“ Darum ſollten auch die Schulbücher zugleich Hausbücher ſein.

Der Lehrer würde an Achtung gewinnen, wenn er als Hausvater und Chriſt ſein Herz offen erhielte für das ganze Leben. Darum ward Peſtalozzi ſo groß, weil er ſein Herz nicht in eine ſtaubige Stube ſchloß.

Ein Vortheil neben vielen andern, der aus der Einigung von Haus, Schule und Kirche hervorginge, wäre der, „daß die Schule nicht mehr kann mißbraucht werden zu unſeligen Parteizwecken, ja feindſelig gekehrt werden gegen das Haus und gegen die Kirche.“ Ja, die Schule iſt an gar manchem Orte nicht blos der blinde Eſel des Radikalismus, ſondern bereits des Communismus geworden. Es gibt viele Verführer — „Staatsknaben und Regierungsſtümper“ —, denen die Einheit der Drei ſchrecklich wäre und die ihren Koth dazwiſchen ſchaufeln, aber Peſtalozzi würde ſich freuen; „es wäre die eines Seligen würdige Huldigung.“

Das iſt, leider! nur das Gerippe des geiſtreich geſchriebenen Aufſatzes, der indeß Manchem nicht gefallen dürfte. Die Begriffe

Digitized by Google

von Emancipation ſind verſchieden und noch manches gute und überflüſſige Wort wird über dieſen Gegenſtand geredet werden, ehe es zu einer Einigung kommen wird. Immer beſſer als ein Geiſtesſchlaf, der alle Erſcheinungen träumeriſch an ſich vorübergleiten läßt. Nur mehr dergleichen Abhandlungen, wie die Gotthelf's; das fördert.

Aber außer dem großen Nutzen der Verbreitung der Ideen Peſtalozzi's durch das Wort, hat die Feſtfeier noch einen ungleich wichtigern zur Folge gehabt: ſie gab den Anſtoß zur Gründung von Anſtalten im Geiſte Peſtalozzi's, zu lebendigen Denkmälern ſeiner Größe. Schade, daß, wie überall ſo auch hier, die Zerriſſenheit unſeres Vaterlandes die Ausführung des Gedankens nicht fördern half, zunächſt Eine große Anſtalt im Herzen Deutſchlands (— freilich, wo iſt das Herz? —) zu gründen. So viel uns bekannt iſt, beabſichtigt man an verſchiedenen Orten folgende Stiftungen:

1. Die von Dieſterweg vorgeſchlagene Waiſen-Erziehungs-Anſtalt, welche in kleinerm Maaßſtabe vielleicht ſchon im Jahre 1847 gegründet werden dürfte. Über die Idee derſelben ſagt Dieſterweg (Rh. Bl. 33. Bd. 2. Hft.): Mit der gegenwärtigen Summe (6000 Thlr., jetzt ſind es über 8000 Thlr.) können wir keine deutſche Central-Muſteranſtalt errichten; der Frankfurter Gedanke, möglichſt viele Peſtalozzi-Stifter zu errichten, die jährlich einen Abgeordneten auf den Peſtalozzitag ſchicken, verdient die ernſtlichſte Erwägung. Nur die anhaltendſte Sorge kann den Übeln begegnen; folglich iſt aufzugeben: die iſolirte Stellung des einzelnen Lehrers, die Nichtbetheiligung an Vereinen, die ausſchließliche Beziehung der von ihnen ausgehenden Bildungsbeſtrebungen auf das Individuum, die traurige Meinung eines hohen Werthes traditionell aufgenommener Vorſtellungen und Begriffe, Alles, was ſich mit dem Streben nach der veredelnden Gemeinſchaft Aller nicht verträgt. Dagegen feſtzuhalten: die Wichtigkeit, das Edle und Schöne, die Überzeugung von der veredelnden Kraft der Aufgabe, an der Menſchenbildung mitzuarbeiten, der Vorſatz, dieſer Aufgabe ſein ganzes Leben zu widmen, durch nichts von der Löſung derſelben ſich abhalten zu laſſen, das Streben nach immer reiferer Ausbildung und Thatkräftigung, die große Wahrheit, daß durch jede Art des Unterrichts und der Erziehung die Menſchenkraft gebildet werden kann und ſoll, das Streben, dieſer Tendenz gemäß in jeder Stunde zu wirken, mit einem Worte, „die Richtung zur Veredlung des Ganzen durch die Bildung einzelner Kräfte im Dienſte dieſes Ganzen: Peſtalozziſch zu wirken.“ Alſo wollen wir nicht blos eine Wohlthätigkeits-Anſtalt, ſondern eine Anſtalt „nach ſeinen Grundſätzen und Anſichten“ gründen.

Digitized by Google

2. Ein Verein für Unterstützung und Erziehung sächsischer Lehrerwaisen. Der Gedanke hierzu wurde zuerst vom Director Braun im Märzheft der Sächs. Schulztg. beregt. Dort beantwortet er, nachdem er die Unbemessenheit der Idee einer für ganz Deutschland berechneten Pestalozzi-Stiftung nachgewiesen hat, die drei Fragen: für Wen, auf welche Weise und durch welche Mittel soll die Anstalt gegründet werden? Für Wen? — Für die Kinder und vorzugsweise die Waisen der Lehrer. Auf welche Weise? Ohne Glanz und Pracht, einfach, ländlich, ganz im Sinne und Geiste Pestalozzi's, wo in Organisation und Leitung das „Beten und Arbeiten" an der Spitze steht. Durch welche Mittel? — Zunächst und hauptsächlich durch die sämmtlichen Lehrer Sachsens, studirte und unstudirte an Stadt- und Landschulen. — Die Idee wurde später durch Jul. Kell und andere für das Volkswohl thätige Männer weiter ausgebildet*) und endlich bestimmte Statuten entworfen. Nach diesen besteht der Zweck in der Sorge für Unterstützung und Erziehung vater- oder elternloser Waisen der Volksschullehrer im Königreich Sachsen. Die Mittel werden erlangt a) durch Veranstaltung von Konzerten, Gesangfesten, Vorlesungen u. s. w., Herausgabe von Volks- und Erziehungsschriften, insbesondere durch Herausgabe eines Schulamts-Kalenders; b) durch freiwillige Beiträge, Geschenke, Vermächtnisse u. s. w. Zwei Drittel der freiwilligen Beiträge sollen dann sofort verwendet, Ein Drittel als Reservefonds für das nächste Jahr zurückgelegt, alle übrigen Einnahmen aber capitalisirt, jedoch die Zinsen mit den unter a) genannten Beiträgen verausgabt werden. Bis jetzt haben c. 40 Vereine ihren Beitritt erklärt.

3. Eine Beschäftigungsanstalt für die armen Kinder in Dresden und ein damit zu verbindendes Lehrerwaisenhaus.

4. Ein Seminar für Lehrer und Lehrerinnen, Erzieher und Erzieherinnen im Geiste Pestalozzi's, als ein des großen Mannes würdiges Denkmal. Der Gedanke ging von dem Geh. Reg.-Rath Dr. Weiß in Merseburg aus und verdient reifliche Erwägung. Im Interesse der guten Sache theilen wir nachstehenden Aufruf mit:

„Die Idee, dem Andenken an Heinrich Pestalozzi ein lebendiges Denkmal zu errichten, zuerst angeregt von dem Herrn Director Dr. Diesterweg in Berlin, ist in allen Theilen Deutschlands lebhaft ergriffen worden. Dies beweist die Summe der Beiträge, welche dazu bereits eingesendet worden sind, und die Bereitwilligkeit, mit welcher man namentlich bei dem Säcularfeste am 12. Januar dazu gesteuert hat. Nur wenige Stimmen haben sich dagegen vernehmen lassen, und hiervon liegt der Grund vielleicht mehr in dem Vorschlage, worin jenes lebendige Denkmal bestehen solle, als in der Hauptidee selbst.

---

*) Wir verweisen auf Nr. 19 und 33 der Sächs. Schulztg.

Digitized by Google

In einer kleinen Schrift (Dr. Weiß, Vorschlag zu einem Denkmale Pestalozzi's ꝛc. s. unten!) eines in der pädagogischen Welt nicht unbekannten Verfassers ist nun ein anderer Vorschlag für jenes Denkmal gemacht worden, nämlich der, ein Seminar für Lehrer und Lehrerinnen u. s. w. zu errichten. Die Grundzüge für eine solche Anstalt sind, zwar in aller Kürze, aber doch nach allen Seiten hin, entworfen, und die Bedingungen, unter welchen dieselbe ins Leben treten kann, sind vorläufig aufgestellt worden. Der Herr Verf. tritt nicht als Gegner des Herrn Diesterweg auf, weil er mit Recht annimmt, daß die Idee eines Seminars die eines zu errichtenden Waisenhauses nicht ausschließt, vielmehr beide mit einander wohl verbunden werden können. Die kleine Schrift wird sich jedem Lehrer und Jedem, der für Volkserziehung und für Pestalozzi wahres Interesse fühlt, von selbst empfehlen. Wer sich noch auf andere Weise, als blos durch Geldbeiträge, zur Mitwirkung für die Sache aufgefordert findet, der wird sich dazu näher veranlaßt sehen durch die Erörterungen des Hrn. Verf. über das, was der wirklichen Errichtung des beantragten Seminars noch als Vorbereitung vorangehen müsse."

5. Die Pestalozzi-Stiftung in Frankfurt a. M. Den vom Pestalozzi-Vereine herausgegebenen Statuten zufolge ist ihr Zweck, „arme, verlassene Kinder, für welche durch bestehende Vorschriften und Anstalten nicht hinreichende Fürsorge getroffen werden kann, zu einem religiös-sittlichen, arbeitsamen Leben heranzubilden, zunächst aber für die Erziehung und den Unterricht sittlich gefährdeter und verwahrloseter Kinder in der freien Stadt Frankfurt und deren Gebiet, ohne Unterschied des religiösen Bekenntnisses, zu sorgen." Nach § 2 sollen die zur Erziehung und Versorgung angenommenen Kinder vorerst bei Familien, die zu ihrer Confession gehören, untergebracht werden, und nach § 3 soll, wenn die Verhältnisse die Errichtung eines Rettungshauses wünschenswerth machen, bei dem Vorhandensein der nöthigen Geldmittel, im Gebiete Frankfurts ein Rettungshaus errichtet und nach Art der Familienerziehung eingerichtet werden. — Der Graf von Solms-Wildenfels-Laubach hat sich bei Gelegenheit der Festfeier in Frankfurt erboten, ein zu einer landwirthschaftlichen Erziehungsanstalt geeignetes Haus nebst Zubehör zu schenken.

6. Der Pestalozzi-Verein in Bingen. Dieser Verein, von der Staatsregierung genehmigt, wird sich zunächst, wenn kein hessischer Hauptverein zusammentritt, dem Frankfurter anschließen. Er hat sich die Erziehung sittlich gefährdeter oder verwahrloseter Kinder, die Versorgung und Erziehung der Waisen von Lehrern, die Fortbildung unbemittelter confirmirter Mädchen und die Stiftung eines Stipendiums zur pädagogischen Ausbildung von Schulamtscandidaten als Aufgabe gestellt.

7. Die Pestalozzi-Stiftung in Oldenburg. 1) Eine Anstalt zur Vorbildung der ins Schullehrerseminar auf-

Digitized by Google

zunehmenden Jünglinge. Ihre Wirksamkeit hat aus nahe liegenden Gründen noch nicht begonnen. — 2) Ein Verein zur Beaufsichtigung ausverdungener Kinder. (Elternlose — meist uneheliche — überhaupt unversorgte Kinder werden nämlich „ausverdungen," d. h. dem Mindestfordernden in einer Art Auction überlassen, daß er sie ernähre, bekleide, beaufsichtige, zur Schule halte und dgl., was natürlich zu vielen Mißbräuchen führt.)

Der Plan, ein Waisenhaus zu gründen, ist noch nicht aufgegeben; es sind zwar erst 450 Thlr. Gold unterzeichnet, allein man will klein anfangen, etwa mit 12 Kindern, die ein zuverlässiges Ehepaar beaufsichtigen und beköstigen soll.

8. Ein Pestalozzi-Verein zur Unterstützung der in ungünstiger äußerer Lage lebenden Lehrer. Ein Aufruf hierzu findet sich in Nr. 10 des Elberfelder Kreisblattes. Zum Maßstabe der Unterstützung solle dienen: Diensteinkommen, Theurung der Gegend, Zahl der Familienmitglieder, Krankheitsfälle, schlecht eingekommene Schulgelder u. s. w. Stiftungskapitale sollen nicht gesammelt werden; was einkommt, wird verwendet. Der Empfänger bleibt ungenannt.

9. Das Schweizer-Pestalozzi-Stift. Der Regierungsrath in Zürich hat beschlossen, für die Pestalozzi-Stiftung mit besonderer Beziehung auf die Einrichtung einer landwirthschaftlichen Bildungsanstalt für Armenlehrer in Neuhof einen Beitrag von 24000 Frcs. zu bewilligen, diese Summe jetzt schon auszuzahlen und so lange, bis jene Anstalt realisirt werden wird, auf Zins zu legen. — In einer Versammlung, welcher die meisten Familienglieder beiwohnten, beschloß die Familie Pestalozzi, auf den 12 Januar aus dem Familienfonds folgende Beiträge zu verabreichen: 800 Frcs. an die Aargauische Pestalozzi-Stiftung, 600 an die hiesige Armenschule, 300 an das Armenhaus in Kappel und 300 an die Rettungsanstalt in Freienstein.

Möge über dem Grabe des Edlen die von ihm gesäete Saat frisch und kräftig gen Himmel treiben und seiner würdige, durch Herzenswärme gezeitigte Früchte bringen!

Literatur.

Dr. Gräfe theilt (Pädag. Ztg. Nr. 10. 11.) die über Pestalozzi erschienenen Schriften der Neuzeit ihrem innern Charakter nach in 3 Classen ein: 1) Alle, die von Diesterweg herrühren oder in seinem

Digitized by Google

Geiſte geſchrieben ſind; 2) alle Schriften, die das Leben, Wirken, Streben Peſtalozzi's zu erneuerter Anſchauung bringen, ohne die tiefere Bedeutung ſeiner Erſcheinung zu erforſchen; 3) alle, die das Erzeugniß inniger, aber nicht parteiiſcher Überzeugung von den hohen Verdienſten Peſtalozzi's ſind. — Ohne uns an dieſe Eintheilung ſtreng zu halten, theilen wir die wichtigſten der Schriften über Peſtalozzi und die Feſtfeier ſeines hundertſten Geburtstages mit.

1) Die Feier des 100ſten Geburtstages Heinrich Peſtalozzi's in Berlin am 12. Januar 1845. Vorfeier des 100jährigen Jubiläums ſeiner Geburt am 12. Januar 1846. Von **Dieſterweg, Kaliſch** und **Maßmann.** Berlin, Voß. gr. 8. (85 S. 10 Sgr.)

Wir führen dieſe Schrift nur an, um wiederholt auf Kaliſch's und Dieſterweg's Reden aufmerkſam zu machen. Jener ſchildert Peſtalozzi nach ſeiner Perſönlichkeit und ſeinen Lebensſchickſalen in bekannter humoriſtiſcher, geiſtreicher Weiſe; dieſer ſpricht über das Peſtalozziſche Erziehungs- und Bildungsprincip mit all' der Kraft und dem Feuer, wie man es von Dieſterweg gewohnt iſt.

2) Heinrich Peſtalozzi. Rede bei der Männerfeier ſeines 100jährigen Geburtstages am 12. Jan. 1846 in Berlin, gehalten von **A. Dieſterweg.** Zum Beſten der deutſchen Peſtalozzi-Stiftung. Berlin, Enslin. gr. 8. (32 S. 6 Sgr.)

Der Redner beantwortet die Fragen: „Was wollte Peſtalozzi, was wollen wir?" auf anregende Weiſe, indem er ſeinem Gegenſtande immer neue Seiten abzugewinnen weiß.

3) Die Feier des Peſtalozzi-Tages von deutſchen Frauen. Vorträge und Reden am 25. Januar 1846 in Berlin von **Joſephine Stadlin** in Zürich, **Roſette Niederer** in Genf, **Tinette Homberg** in Emmerich, **Gertrud Flender, Ida Klug, Auguſte Schmidt** und **Ad. Dieſterweg** in Berlin. Zum Beſten der deutſchen Peſtalozzi-Stiftung. Berlin, Enslin. gr. 8. (97 S. 12 Sgr.)

Durch das Streben der Frauen nach Bildung, welches der rechte Grund iſt zu jeder Befreiung, ſowie durch Mitwirkung dazu von Seiten der Männer, indem dieſe den Frauen Gelegenheit geben, ſich auszuſprechen und der Männer Gedanken zu hören, wird nach Dieſterweg die eigentliche Emancipation der Frauen herbeigeführt. Aus dieſem Gedanken iſt die Feier des Feſtes von Frauen hervorgegangen. Von den 7 Reden waren 3 eingeſandt. Die erſte ſpricht von der Nothwendigkeit, das weibliche Geſchlecht vorzugsweiſe durch Frauen zu erziehen und zu unterrichten; die zweite lehrt uns Peſtalozzi von ſeiner gemüthlichen Seite kennen, und die dritte entwickelt die Erziehungs-Grundſätze Peſtalozzi's beſonders an ſeinem herrlichen Buche „Lienhard und Gertrud." Die übrigen 4 Reden wurden von ihren Autoren ſelbſt vorgetragen. Die erſte ſtrebt dahin, die Frau von einer Gehülfin zu einer wirklichen gleichberechtigten Genoſſin des Mannes zu erheben; hieran ſchließen ſich zwei Gedichte: „Die Liebe Peſtalozzi's" und „zu Peſtalozzi's Geburtstage an die feiernden

Digitized by Google

Männer." Die zweite verbreitet sich über den mütterlichen Einfluß auf die ganze Erziehung; die dritte beantwortet die Fragen, ob Metrik, Literaturgeschichte, Mythologie und Physik in höhern Töchterschulen gelehrt werden müssen, ob der Unterricht in Handarbeiten besonders zu berücksichtigen und ob der Unterricht erwachsener Mädchen dem männlichen oder weiblichen Geschlechte anzuvertrauen sei; den Schluß bildet Diesterweg's begeisterndes Wort über Pestalozzi's Lehrerschaft der Jugend und der Welt.

4) Ein Wort zur Erinnerung an den hundertsten Geburtstag Pestalozzi's und an dessen erstes Säcularfest, nebst einigen Aufsätzen über die Pestalozzi-Stiftung und zwei Actenstücke von **J. Falk** über die Erziehung verwahrloseter Kinder, herausgeg. von **C. L. Collmann**, Bürgerschul-Insp. 2te unveränd. u. verm. Aufl. Cassel in Comm. bei Bohné. gr. 8. (86 S. 12 Sgr.)

Es enthält: 1) Heinrich Pestalozzi und sein Wirken, in gebundener Rede, mit Anmerk.; 2) Mittheilungen aus dem Leben und Wirken Pestalozzi's; 3) Einiges über die Idee der Elementarbildung von Pestalozzi; 4) der Verfall des häuslichen Lebens — eine Haupturſache von der Menge verwahrloseter Kinder in unserer Zeit; 5) Pestalozzi und Falk; 6) Rückerinnerung an Falk's Aufruf im Jahre 1818; 7) die Pestalozzi-Stiftung; 8) sämmtliche Schriften Pestalozzi's in ihrer Reihenfolge, sowie einige (8) Schriften über Pestalozzi.

5) Heinrich Pestalozzi. Ein Buch für Eltern und Lehrer, besonders für Mütter. Zum hundertsten Geburtstage Pestalozzi's, für den weitern Ausbau seines edlen Werks, herausgeg. von **H. Burgwardt**. Mit P.'s Bildniß, eingerahmt in Emblemen. Altona, Lehmkuhl (308 S. 20 Sgr.)

Der Herausgeber führt Pestalozzi meistens selbstredend an, indem er sein Leben und Streben nach seinen gesammten Werken, sowie mit Berücksichtigung anderer wichtiger über P.'s Leben sich verbreitender Schriften schildert.

6) Pestalozzi. Rede zur Festfeier seines 100jährigen Geburtstages im Saale des Kneiphöfschen Junkerhofes in Königsberg, gehalten von Prof. **Rosenkranz**. Zum Besten der deutschen Pestalozzi-Stiftung. Königsberg, Gräfe und Unzer. gr. 8. (29 S. 6 Sgr.)

Dr. Gräfe befriedigt diese Rede nicht, weil sie „nach dem Mittelpunkte des pädagogischen Denkens und Lebens nicht einmal hinschaut, überhaupt zu tiefsinnig philosophisch ist." (Vergl. Pädag. Ztg. Nr. 10. 11.). Von derselben Rede sagt ein Rec. im 2. Hefte des Brandenb. Schulbl., daß Pestalozzi's Streben und Wollen noch nie in solcher Tiefe erfaßt sei. Man lese die Rede selbst, um sofort das letzte Urtheil zu unterschreiben. Rosenkranz bezeichnet die Wirkungen Pestalozzi's also: „Erstlich hat er in der Methode des Unterrichts an die Stelle aller künstlichen Verfahrungsweisen das Streben nach dem heitern Ernst der von der Natur selbst gebotenen Entwickelung gesetzt. Zweitens hat er die Zucht der Jugend von allem Terrorismus emancipirt. An die Stelle des Zwanges und des todten

Digitized by Google

Mechanismus hat er die liebevollſte Behandlung des Zöglings geſetzt, um ihn zur Selbſtthätigkeit und Selbſtachtung zu gewöhnen. Drittens endlich hat er uns die Augen geöffnet, daß alle Bildung der individuellen Intelligenz, alle moraliſche Hebung des einzelnen Willens zuletzt ohnmächtig ſind, wenn ſie nicht aus dem ganzen Geiſte eines Volks hervorquellen, wenn ſie nicht in ihn als ſein urſprüngliches Eigenthum zurückſtrömen. Er hat uns die Erziehung weſentlich als Nationalerziehung begreifen gelehrt."

7) Reden und Geſänge bei Peſtalozzi's Säcular-Geburtsfeier im Königlichen Seminar zu Erfurt. Zur Erinnerung an dieſelbe in Gemeinſchaft mit den Mitwirkenden veröffentlicht von **W. Thilo**. Seminardirector. Berlin. Zum Beſten der deutſchen Peſtalozzi-Stiftung. (80 S.)

Die Broſchüre beſchreibt die Vor- und Hauptfeier. Vorfeier (1845): 1) Peſtalozzi in ſeinem Leben und Wirken, von Strübing. 2) Feſtgedicht von Dr. Schramm. 3) die Lebenskeime, welche P. im Herzen der deutſchen Volksſchrerwelt geweckt hat, von Thilo. — Hauptfeier (1846): 1) Weihwort, von Kriebitzſch. 2) Was verdankt der geographiſche Unterricht Peſtalozzi's Schule? Von Strübing. 3) Feſtgedicht, von Kriebitzſch. 4) Was iſt aus Peſtalozzi's Schule dem Taubſtummenbildungsweſen zu Gute gekommen? Von Schulz. 5) Peſtalozzi's Gemüthstiefe. Von Thilo. 6) Schlußcantate von Thilo, comp. von Gebhardi.

8) Über die Bedeutung der Peſtalozzi'ſchen Elementarbildung in der Geſammtausbildung des Menſchen. Vortrag, gehalten bei der Feſtfeier Peſtalozzi's zu Potsdam, von **A. Hamann**, Oberlehrer am Gymnaſium. Potsdam, Janke. (39 S. 7½ Sgr.)
(S. den folgenden Bericht: „Allgemeine Pädagogik" S. 29.)

9) Peſtalozzi's Idee von der Wohnſtube. Ein Vortrag am Feſtabend des 12. Januar 1846 zu Winterthur, von **W. Gamper**, Lehrer an der Mädchenſchule. Nebſt einem Facſimile aus einem nicht edirten Werke P.'s: „Der natürliche Schulmeiſter." Zürich, Orell, Füßli und Comp. gr. 8. (32 S. 7 Sgr.)

Einfach, wie Peſtalozzi's Idee von der Wohnſtubenhülfe für Menſchenbildung ſelbſt, iſt dieſer Vortrag, der nach Ausſprüchen P.s mit beſonderer Beziehung auf das Verhältniß zu ſeiner Frau, das Princip deſſelben entwickelt. Zum Schluß theilt der Verf. die Worte mit, welche Peſtalozzi als Erläuterung zu einer in der Sitzung der Culturgeſellſchaft des Bezirks Brugg am 21. November 1826 vorgeleſenen Abhandlung „über die einfachſten Mittel, womit die Kunſt das Kind von der Wiege an bis ins ſechſte Jahr im häuslichen Kreiſe erziehen könne," wie in Jünglingskraft ſprach.

10) Die Säcular-Geburtsfeier Peſtalozzi's am 12. Januar 1846 zu Hildburghauſen. Von **A. Heine**, Seminarlehrer. Hildburghauſen, in Comm. der Keſſelring'ſchen Hofbuchh. gr. 8. (XVI und 60 S. 6 Sgr.)

Ein Landesfeſt war's, das man in Hildburghauſen feierte,

Digitized by Google

und ungetrübt ging es an allen Feiernden vorüber. Die Schilderung eines ſolchen Feſtes, wenn ſie obenein lebendig und mit Liebe geſchrieben iſt, lieſt man gern, und deshalb wird das Buch gewiß recht Viele erfreuen, zumal ein guter Vertrieb deſſelben die Realiſirung des in der Vorrede näher erörterten Planes eines „Peſtalozzi-Stipendiums für Hildburghäuſer Seminariſten" befördern wird. Ein treues Portrait P.'s iſt eine angemeſſene Ausſtattung der Broſchüre.

11) Vorſchlag zu einem Denkmale Peſtalozzi's mit Rückſicht auf deſſen Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts. Von Dr. **Chr. Weiß**, Königl. Pr. Geh. Regierungs-Rath a. D. Merſeburg, Garcke. gr. 8. (28 S. 7½ Sgr.)

Die Broſchüre verbreitet ſich in 2 Abſchnitten über die Grundſätze und das Denkmal Peſtalozzi's. Beide ſind gleich beherzigenswerth, und deshalb machen wir nochmals auf das Büchlein aufmerkſam.

12) Heinrich Peſtalozzi. Züge aus dem Bilde ſeines Lebens und Wirkens nach Selbſtzeugniſſen, Anſchauungen und Mittheilungen, wodurch zur Feier des 100jährigen Geburtstages dieſes im Gebiete der Erziehung neue Bahn brechenden und mächtig anregenden Schweizers, am 12. Jan. 1846, im Namen des Dresdener pädagogiſchen Vereins ergebenſt einladet **Dr. K. J. Blochmann**, Geh. Schulrath und Prof. Dresden, Selbſtverlag (X und 180 S. 20 Sgr.)

Über dies Buch hat ſich Dieſterweg ſcharf ausgeſprochen, und das wird Niemanden befremden, der den religiöſen Standpunkt Blochmann's, wie er ſich auch in dieſer Broſchüre ausſpricht, näher kennt. In der erſten Abtheilung finden wir 1) Züge aus P.'s Lebensbilde; 2) Gedanken über das Eigenthümliche in ſeiner Methode und ihren Einfluß auf die deutſche Volksſchule. In der zweiten Abtheil. unterſcheidet er in der Entwickelung der P.'ſchen Methode 4 Stadien: 1) das Stadium der Einfachheit und Einheit. 2) Die Methode wird mehr objectiv, die Erziehung geht in Unterricht über, die Bildung wird vorzugsweiſe intellectuell, die Elementarbücher des Unterrichts in Form, Zahl und Sprache werden ausgearbeitet. 3) Die Methode wird durch Niederer in ein ideales Syſtem hinaufgeſchraubt, d. h. corrumpirt. 4) Die Methode wird in die deutſchen Volksſchulen eingeführt und darin vervollkommnet.

13) Rede bei der Säcular-Geburtstagsfeier Peſtalozzi's, gehalten in der Aula zu Kiel. Zur Rechtfertigung und Verſöhnung herausgegeb. von Dr. **Guſt. Thaulow**. Kiel, Schwers. gr. 8. (16 S. 3 Sgr.)

Im erſten Theile fährt Th. ziemlich ſcharf über Vater P. her. So ſagt er unter A. von ſeinen Schriften: „Sie ſind größtentheils confus, voll Wiederholungen, nicht einmal ganz ſein Eigenthum" u. ſ. w. Im zweiten Theile kommt endlich das Lob, das bei ihm in Folgendem beſteht: 1) P. hat bewieſen, daß das Heil der Menſchheit allein von der Erziehung abhängt, daß Alles, was ein Menſch werde, derſelbe nur durch die Erziehung werde; 2) P. hat uns in ſich ſelbſt das

Digitized by Google

Bild eines vollkommenen Erziehers, der Geſinnung nach gegeben; 3) P. hat eine Unterrichtsmethode erfunden, über die nichts hinaus geht; 4) P. hat gezeigt, daß die Wirkung aller Erziehung von der Behandlung des Kindes in den ſieben erſten Lebensjahren abhängig iſt, daß alſo der Hauptfactor der Erziehung in die Hand der Mutter, des Hauſes, der Familie gelegt iſt. — Unangenehm berührt es, daß er die Emancipations-Frage in ſeine Rede hineinzieht.

14) Die Peſtalozzi-Feier in Hamburg, 1846. In Comm. bei Perthes. (44 S. 12 Sgr.) Der Netto-Ertrag zum Beſten der (deutſchen) Peſtalozzi-Stiftung.

Außer den Geſängen enthält die Schrift: 1) die einleitenden Worte des Hrn. Th. Hoffmann: „Nicht Einer verlaſſe die Verſammlung, der nicht mit P. die Überzeugung gewonnen hat, daß der Menſch gut iſt, wenn er nur richtig geleitet wird!“ 2) den Vortrag von C. Strauß, welcher den Verſammelten das Leben und die Strebungen P.'s vorführt; 3) die Rede von J. C. Horſtmann, welcher von den Bedürfniſſen unſerer Zeit in Beziehung auf Jugendbildung im Lichte der heutigen Feier redet.

15) Die Peſtalozzi-Feier am 12. Januar zu Brandenburg a. d. H. Brandenburg, Wieſike. (43 S. 5 Sgr.) Zum Beſten der (deutſchen) Peſtalozzi-Stiftung.

Enthält außer Geſängen und Trinkſprüchen: 1) die Rede des Hrn. Riebe, Rect d. h. Bürgerſchule, über die Eigenthümlichkeit, die Schickſale und die Verdienſte P.'s; 2) die des Hrn. Braut, Direct. d. Gymn., welche beſonders die Anſtrengungen P.'s um die Löſung des von Tag zu Tage dringender werdenden Problems der Vernichtung des Proletariats und der Verhütung des Pauperismus hervorhebt; 3) die, welche Hr. Rect. Schumann vor den drei Töchterſchulen Brandenburgs in der Kirche gehalten hat. Er ſchildert P. nach ſeinem Leben, nach ſeinem Herzen und nach dem Segen, den er geſtiftet hat.

16) Peſtalozzi-Feſt. Gefeiert am 12. Januar von dem Lehrervereine im untern Herzogthum Anhalt-Bernburg. Bernburg. (32 S. 3¾ Sgr.)

Sie enthält eine Feſtrede vom Lehrer Ströſe, in welcher die Verdienſte P.'s geſchildert werden, eine Rede von Burkhardt, der die Pädagogik für vollſtändig emancipirt hält, und einen Aufruf zum Beſten der Peſtalozzi-Stiftung vom Paſtor Stephan.

17. Skole-Reformatoren J. H. Peſtalozzi's Hundredaars-Mindefeſti Danmark 1846. Af **D. E. Augaard.** Kjobenhavn, Brill. (44 S.)

Enthält die Beſchreibung des Peſtalozzi-Feſtes in Kopenhagen.

18) Mittheilungen über Peſtalozzi und ſeine Erziehungsmethode, von Dr. **Kröger**, Katechet in Hamburg. I. Peſtalozzi's Leben. II. Naturgemäßheit als Hauptgrundſatz der P.'ſchen Bildungs-Methode. III. P.'s Anſichten über Bildung zur Religion. Hamburg, beim Verfaſſer. (12½ Sgr.) Zum Beſten der Peſtalozzi-Stiftung.

Digitized by Google

19) Lebensskizze des edlen Menschen- und Kinderfreundes Heinr. Pestalozzi. Von C. F. **Hartmann**, Musterschullehrer. Mit einem Vorworte von Dr. **Eisenlohr**. Reutlingen, Kalbfel-Kurtz. (5 Sgr.)

Diese Skizze ist bei der in dem Seminar zu Reutlingen veranstalteten Pestalozzi-Feier vorgetragen worden und enthält nur Bekanntes.

20) Erinnerungen aus meinem Leben bei Pestalozzi. Mitgetheilt an seinem 100jähr. Geb.-Feste in Frankfurt a. M. Von **W. H. Ackermann**, Lehrer an der Musterschule. Frankfurt, Jäger. (16 Sgr.) Der Ertrag ist für die Pestalozzi-Stiftung in Frankfurt bestimmt.

Sehr anziehend, besonders die Beschreibung der Zusammenkunft P.'s mit Bell. Bell verließ Ifferton mit der Versicherung: „In 12 Jahren wird Niemand mehr von Pestalozzi sprechen; meine Methode dagegen wird dann über den Erdkreis verbreitet sein."

21) Heinrich Pestalozzi. Von **Friedrich Luger**, Diac. am Dom zu Lübeck. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 8. (56 S. 5 Sgr.)

Der Verf. ist kein unbedingter Bewunderer Pestalozzi's; er läßt ihm aber Gerechtigkeit widerfahren. Das Schriftchen verdient gelesen zu werden.

22) Pestalozziana. (Aus dem Januarheft der Minerva 1846.)

Eine Zusammenstellung von Mittheilungen über P., die schon darum von größerem Interesse sein dürften, weil sie weniger bekannt sind. I. Zschokke über Heinr. P.; II. Einige Briefe P.'s an Zschokke. III. Auszüge aus einigen Briefen P.'s an Em. v. Fellenberg. IV. Pestalozzi und Fellenberg, die Retter aus der Gefahr des Pauperismus. Anhang. Zur Verständigung über die zweckmäßigste Stiftung zum Andenken Pestalozzi's. (Frankf. O. P. A. Ztg. 1845. Nr. 338, Beilage.)

23) Der Genius von Vater Pestalozzi, oder der Menschenbildner, seine Idee, seine Methode, seine Schriften u. s. w. Ein Denkmal zum hundertsten Geburtstage seines geistigen Vaters. Von Dr. **J. B. Bandlin**, Vorsteher einer Erziehungs- und Bildungsunternehmung zu Schorn bei Langenthal. Zürich, Höhr. gr. 8. (1 Thlr. 16¼ Sgr.)

Der Verf. dieses Buches stand in vielfachen Beziehungen zu Pestalozzi, und da er sich überdies von den noch lebenden Freunden desselben Manches zu verschaffen wußte, so konnte es nicht fehlen, daß seine Schrift viele noch unbekannte Züge und besonders auch Eigenthümlichkeiten aus den letzten Lebenstagen Pestalozzi's enthält, die man sonst nirgends zu lesen bekommt. Aus diesem Grunde verdient es eine allgemeine Verbreitung.

24) Rückblick auf J. H. Pestalozzi, nebst etlichen ungedruckten Blättern desselben, von Prof. Dr. **Friedr. Kortüm**. — Zur Säcularfeier. Heidelberg, Mohr. gr. 8. (1¾ Bogen nebst einem Facsimile von Lavater. 5 Sgr.)

Der reiche Stoff ist zu eng begrenzt. Der Verf. hebt als Hauptgrundsätze der Pestalozzischen Erziehungsbestrebungen folgende

Digitized by Google

hervor: 1) die Naturgemäßheit mit der Lückenloſigkeit; 2) die Organiſation der Familien- und Wohnſtube; 3) die Bildung zu einem werkthätigen, menſchenfreundlichen, aller Kopfhängerei abholden Gottes- und Chriſtusglauben; 4) Bildung des Volks, namentlich der Armen im Volke. — Von Wichtigkeit ſind 3 bisher ungedruckte Briefe Peſtalozzi's an einen ſeiner Freunde, den Kirchenrath Kleinſchmidt in Heidelberg.

25) Peſtalozziſche Blätter. Herausgeg. von **Ramsauer** und **Zahn**. Erſtes Heft: Memorabilien J. Ramsauer's. Elberfeld und Meurs, Rhein. Schulbuchh. 1846. 8. (IV und 100 S. 10 Sgr.)

Wenn die folgenden Hefte dieſes Werks dem vorliegenden entſprechen, ſo kann ſich die deutſche Schulwelt nur darüber freuen. Enthält das 1. Heft auch manches Bekannte, ſo finden wir doch neben dieſem noch ſo viel, was bisher weniger bekannt war, daß Einem das Buch als neu erſcheint. Von beſonderm Intereſſe dürften „einige Charakterzüge Peſtalozzi's," „ein Wort über Frau, Sohn und Enkel P.'s," „Schmid's Sein und Wirken," „eine Rede an die Oberlehrer im Januar 1816" und „Einiges aus P.'s Wirken in Stanz, von ihm ſelbſt geſchrieben," ſein.

26) Schließlich erwähnen wir noch eines in Ausſicht geſtellten Werks vom Gymnaſiallehrer **A. N. Albani** in Dresden, einer „Geſchichte der Peſtalozzi-Feſte vom 12. Januar 1846."

In einem Aufrufe bittet er alle Lehrer wie alle Freunde Peſtalozzi's um geeignete Beiträge und ſpricht zuletzt die Hoffnung aus, mit der Zeit eine Peſtalozzi-Bibliothek, eine Zeitſchrift für das Armenweſen, gründen zu können. Möge dies zeitgemäße Unternehmen Anklang finden und bald dauernd ins Leben treten!

Digitized by Google

I.

Allgemeine Pädagogik.

Bearbeitet

von

Dr. Stoy.

Unſern Jahresbericht eröffnet die frohe Nachricht, daß auf dem Gebiete der Pädagogik überall, allüberall friſches Leben ſich offenbaret. „Wo Licht und Wärme iſt, da iſt Leben.“ Und Licht zu bringen ſind Viele geſchäftig, und wer von der Wärme Kunde haben will, der gehe vor Allem in unſere Konferenzen, oder leſe die Berichte von den Peſtalozzifeſten. Aber wo das Licht erſcheint, da hat es zu kämpfen mit der Nacht, und das Leben iſt ein beſtändiger Kampf mit dem Tode. So auch bei uns. Und kann es anders ſein? Die Schule iſt keine Welt für ſich, ſie iſt das Organ für die Ideale in Staat, Kirche und dem geſammten Kulturſyſtem. Nun liegt aber die Zeit in gewaltigen Wehen, ein neues Weltalter will ſie gebären. Kann's alſo in der Schule anders ſein?

Für die großen Kämpfe in Kirche und Staat holt man ein die Orakel der Geſchichte; auch die Zuſtände des Schulweſens ſucht man zu beleuchten durch das Licht der Vergangenheit. Das Jahr brachte uns theils größere geſchichtliche Werke, z. B. „Geſchichte der Pädagogik im 16. Jahrhundert,“ theils viele kleinere, Früchte, welche das Peſtalozzi-Feſt gezeitigt hatte. Das erwachte Bewußtſein in Kirche und Staat ſucht in ſich aufzunehmen die Regungen in den einzelnen, ſelbſt den äußerſten und entfernteſten Gliedern des großen Körpers: bringen nicht unſere Journale und Monographieen uns Kunde, wie von Mitteldeutſchland, ſo von Schleſien und Poſen, ja ſelbſt vom Auslande und überſeeiſchen Kolonieen? In allen andern Gebieten drängt's hin zu Aſſociationen und Bündniſſen: auch die Vertreter der Schulen ſchaaren ſich und ſchließen enger ihren Kreis, ſo ſehr auch natürliche und künſtliche Hinderniſſe ihnen den Weg verſperren wollen. Jene andern Gemeinſchaften machen erhöhte, ſtrengere Anforderungen an ihre Glieder, alſo auch

Digitized by Google

die Schule. Und natürlich: der Forderung entspricht eine Gegenforderung von würdiger Stellung, von gerechter Vergeltung. Die Sehnsucht nach sogenannter Emancipation, so sehr sie auch schon, — bald in unverdienter, bald in entgegengesetzter Weise, welche sie durch ihre ungeziemende, gereizte Rede verdient hatte — zurückgewiesen wurde, ist trotz dem nicht verstummt, wird nicht verstummen, kann es nicht.

Ja noch mehr! Dieselben Gegensätze, welche die übrige Welt entzweien und bewegen, haben sich auch auf das Gebiet der Pädagogik verpflanzt. Sie machen sich geltend bei der Feststellung des Lehrplans, wie bei der Behandlung der einzelnen Kinder, ja nicht einmal ein Stundenplan kann ohne sie geschrieben werden. Daher immer und überall Parteiung, mag es sich handeln um das Gesammtziel der Erziehung im Allgemeinen und der Schulbildung ins Besondere, oder um den Religionsunterricht oder Sprachunterricht oder naturhistorischen Unterricht. In solchen Zeiten der Aufregung ist objektive, gleichmäßige Beschauung eine schwere, aber doppelt nothwendige Aufgabe. An diese Aufgabe wagen sich diese ersten einleitenden Betrachtungen des Jahresberichtes.

I. Eingedenk dieser Aufgabe werden wir daher auch über diejenigen Werke, welche das Ganze der Pädagogik zu umfassen streben, nicht einseitig abur theilen nach dem einen Maßstabe etwa der Wissenschaftlichkeit oder der Christlichkeit oder der praktischen Brauchbarkeit, sondern werden vielmehr, je nachdem sie dem einen oder dem andern Gesichtspunkte entsprechen, ihnen eine bestimmte Stelle in der Fortentwickelung der Pädagogik zuerkennen.

Wenden wir das Gesagte auf zwei Hauptwerke des Jahres an, nämlich:

1) **Curtmann**, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 2. Ausg. in 6 Lieferungen. 5. Ausg. des Schwarzischen Werkes I. und 2. Lief. Heidelberg, Winter. (à Lief. 12 Sgr.)

2) **Gräfe**, die deutsche Volksschule ꝛc. 1—3. Lief. Leipzig, O. Wigand, (à Lieferung 10 Sgr.),

so sind es zunächst die Verfasser selbst, welche uns mahnen, nicht strenge Wissenschaft von ihnen zu fordern. Curtmann nämlich spricht der Pädagogik für jetzt noch die Möglichkeit, Wissenschaft zu sein, geradezu ab — Herr Dr. Thaulow in Kiel, ein stürmischer Hegelianer, bekommt dabei einen derben Hieb unter dem Titel „junger Privatdocent" — und will demnach sein Werk nur als einen „geordneten und auf allgemeinere Gründe zurückgeführten Complex der über Erziehung gemachten Erfahrungen, als eine Anleitung zur Erziehungskunst" angesehen wissen. Damit haben wir hier genug, wo es sich um den Maßstab handelt und nicht um die Entscheidung, wie weit der Herr Seminardirector dem „jungen Privatdocenten" gegenüber Recht habe. Gräfe dagegen hat bei seinem Buche zunächst den beschränkten Zweck, denen, welche irgendwie bei den Angelegenheiten der Volksschule betheiligt sind, ein „Handbuch zur Aus-

Digitized by Google

übung ihres Berufs" zu bieten und gibt darum nur kurze Begriffe aus dem System der Pädagogik, welches er bekanntlich in einem frühern Werke zu behandeln versucht hat.

Nächstdem fragen wir nach dem religiösen Standpunkt der beiden Bücher, nicht etwa um denen, welche ihr „Christlich" zum Aushängeschild herabwürdigen, eine Concession zu machen, sondern weil eine Pädagogik ohne irgend einen religiösen Standpunkt überhaupt ein Unding ist, und weil insbesondere eine deutsche Pädagogik für das deutsche Volk geschrieben ist, d. h. für einen Völkerstamm, welchem das Christliche im Innersten eingewachsen ist. Unserer Frage gibt nun Gräfe eine sehr verständliche, bestimmte Antwort, eine Antwort, welche wir zur Bezeichnung des Standpunktes beider Bücher ohne weitere Erklärung hersetzen können. Gräfe sagt in der Anmerkung zu § 1: „Um allen Deutungen im Voraus vorzubeugen, bemerke ich, daß ich nur für die Volksschule schreibe, deren Religion die christliche ist, und daß ich es Andern überlasse, Erziehungslehren aufzustellen, die für Christen, Juden, Muhamedaner und Heiden gleich gut passen."

Über die praktische Brauchbarkeit der beiden Werke endlich scheint es, als ob wir uns eines vollen Urtheils bis jetzt noch bescheiden müßten, denn von beiden sind nur wenige Lieferungen erschienen. Wenn wir aber dennoch ihnen eine sehr ehrenvolle Stellung in der pädagogischen Literatur zuerkennen, so geschieht es erstens, weil das bisher Erschienene die Erwartung rechtfertigt, es werde derselbe Reichthum an Gedanken, dasselbe ausgebreitete Wissen, dieselbe Feinheit der Beobachtung, — Dinge, welche in ausgezeichneter Weise sich vorfinden — auch in den noch übrigen Theilen nicht fehlen; zweitens, weil von Curtmann schon die frühere Auflage von 1843 den Verfasser uns bekannt gemacht hat und von dem weitern Inhalt von Gräfe's Werke eine sehr ausführliche Inhaltsangabe beigefügt ist. Namentlich nehmen die Kapitel über Schuleinrichtung, Stellung der Volksschule nach außen, geschichtliche Entwickelung der Volksschule, unser Interesse in Anspruch.

Curtmann und Gräfe sind also in ihren Principien friedlich. Nicht also der Dritte, welcher uns mit einem Werke beschenkt hat, nämlich:

M. **Zeheter**, Erziehungs- und Unterrichtslehre nach katholischen Grundsätzen. 4 Hefte. Ingolstadt. (1 Thlr. 20 Sgr.)

M. Zeheter wird durch seine entschiedene Orthodoxie vielen Widerspruch aufregen, eine Orthodoxie, welche nicht etwa zu dem Protestantismus als solchem, sondern vielmehr zu jedem Rationalismus in scharfen Gegensatz tritt. Dennoch wird das Buch, abgesehen von manchen harten Urtheilen über Andersdenkende, durch zwei Eigenschaften einen wohlthätigen Eindruck auf Jeden machen, welcher nicht in den Fesseln einer Partei gefangen liegt, nämlich erstens dadurch, daß es nicht einen Formalglauben, sondern eine Religion des Herzens predigt, und zweitens dadurch, daß es Alles und Jedes, selbst das

Digitized by Google

ſcheinbar Unbedeutendſte, in innige Beziehung ſetzt zu dem oberſten Erziehungszwecke, der religiös-ſittlichen Bildung. Dieſe Tendenz und der Reichthum an innerer „geiſtlicher" Erfahrung ſichern ihm ſeine Stelle. In wiſſenſchaftlicher Hinſicht iſt's nicht eben bedeutend und in der Methodik bringt es kurze Vorſchriften, die auch anderwärts anerkannt ſind, von Nachweiſungen literariſcher Hülfsmittel faſt nichts.

II. Ich wende mich nun zu dem Einzelnen, was zur Löſung der beſondern Aufgabe der allgemeinen Pädagogik hier und da dargeboten worden iſt, beſchränke mich aber auf das Weſentlichſte. Alſo

1) zur Disciplin.

Aber merkwürdig! Über Disciplin hat ſich Niemand beſonders vernehmen laſſen. Wird nicht dieſe Sache immer von Neuem wieder an's Licht gerufen durch die Klagen über Zuchtloſigkeit der jetzigen Jugend — ſchwere Klagen, auf die man nicht beſſer antworten kann, als durch Berichtigung deſſen, was gemeinhin Zucht und Zuchtloſigkeit genannt wird? — Konnte nicht außerdem die Verordnung in Betracht der Unteroffiziere unter den vielen Gedanken, welche ſie aufregte, auch die Betrachtung auf den Unterſchied zwiſchen Zucht und Zucht hinlenken? Bringen nicht die von Zeit zu Zeit hervorkommenden, oft wunderlichen Geſetze über die Strafgewalt der Schule vielfache Aufforderung zu Nachdenken und Kritik? Und iſt die Sache nicht an ſich ſelbſt außerordentlich wichtig für den einzelnen Lehrer wie für die ganze Schule? Ich möchte nicht Protokoll aufnehmen über die disciplinariſche Einheit unter den Lehrern der einzelnen Schulen: man würde nicht glauben, nicht für möglich halten, was da zu Tage käme! — Nun, wenn das ſo iſt, warum werden denn nicht gerade recht viele Kräfte zur Heilung dieſes Krebsſchadens aufgeboten, warum ſuchen nicht Viele etwas zur Feſthaltung der Prinzipien, zur Bereicherung des Vorraths an Mitteln beizutragen?

2) Die Erſcheinung ſteht nicht allein. Zähle doch Jemand die Schriften, welche ſich die eigentliche Erziehung, die Gemüths- und Charakterbildung zur Aufgabe machen, und er wird nicht lange zu zählen brauchen. Und unter den wenigen keine bekannten Namen. Werkchen, ſo unbedeutend wie der „Erziehungskatechismus für Eltern mittlerer Stände" Breslau bei Scholz. Am eheſten noch könnte Einer in den Programmen, oder in den Vorreden zu Turnbüchern und Turnbüchelchen hieher gehörige Fragen finden, aber auch entweder ganz allgemein geſtellt oder ganz oberflächlich beantwortet oder nur bruchſtückweiſe, wie z. B. „in den Mittheilungen der höhern Bürgerſchule zu Leipzig an das Elternhaus" oder dem „Caſſelſchen Schulblatt" oder in Klumpp's trefflicher Vorrede zu Guthsmuth's Spielen für die Jugend, oder in dem von wahrhaft pädagogiſchem Geiſte durchdrungenen „Buche der Mütter" von Ramsauer. Auch hier kann und darf man nicht vorausſetzen, der Grund liege in einer Geringſchätzung der hierher

Digitized by Google

gehörigen Fragen. Mag auch eine große Zahl Lehrer und Familien über dem Anfüllen der armen Kinder mit „humanem und realem" Wissen keinen Platz mehr finden für Glaube, Liebe, Hoffnung; daran ist doch nicht im Entferntesten zu denken, daß solcher Wahnsinn allgemein und für Herzensbildung das Herz erstorben wäre.

Also worin liegt denn der Grund für die beiden verwandten Erscheinungen? Ich glaube einzig und allein in dem Vorurtheil, bei Regierung und Zucht (wie ich nun die beiden nennen will) komme Alles auf Individualität der Personen und Umstände an, grün sei des Lebens goldner Baum und alle Theorie nur grau. — Ich habe nicht den Beruf, hier dieses verbreitete Vorurtheil zu prüfen, so viel aber muß ich als Hoffnung hersetzen, daß durch die Analogie der gesammten Pädagogik, der Methodik insbesondere, die Induction sehr nahe gelegt wurde, jenes Vorurtheil werde nun wohl am längsten grassirt haben. Denn wie lange ist's her, daß von bestimmter Methode, sorgfältig abgemessenem Stufengange Niemand hören mochte, und wie gibt's sogar jetzt noch Solche, deren Gedankenträgheit durch alle Erfahrung und durch alle gewichtige Autorität noch nicht hat überwunden werden können, die noch immer von gar keiner Theorie etwas wissen wollen? — Nun, wenn nach 10 Jahren der wissenschaftlichen Lehre von Regierung und Zucht auch nur noch so Wenige entgegenkämpfen, wie jetzt der Methodik, dann ist's gute, helle Zeit. — Vorher scheint's aber wol noch einmal dunkel werden zu wollen.

Wie sehr aber gerade die Hauptpunkte der Disciplin noch im Dunkel liegen, das kann man auch aus einzelnen kleinern prinzipiellen Kämpfen ersehen. Man lese z. B. den recht guten Aufsatz Langbein's im Juliheft der pädagogischen Revue und vergleiche damit Körner's „Wesen der Realschule!" Des Letztern Losungswort ist: „Ehrtrieb!" Darüber spricht Langbein sein Anathema aus und ruft laut und immer lauter die drei Worte: „Pflichttreue, Freude am vollendeten Werk, Gemeinsinn!" Körner hat zwar für sich eine ganze Legion von großen und kleinen Schulherren, ja nach Dröger's interessantem Bericht über das Schulwesen Frankreichs (vergl. Maiheft der Berliner Jahrbücher) ganz Frankreich und die französische Schweiz; aber man sehe zu, ob nicht Langbein's Gründe mehr wiegen, als alle jene Parteistimmen!

Würde ich übrigens gefragt, welche Aufgaben hierin der Literatur zu stellen seien fürs nächste Jahr, so würde ich vorschlagen, vorerst die Disciplin im engern Sinne, d. h. die Regierung in der Betrachtung zu trennen von der Erziehung, und nun 1) die allgemeinen Mittel der Regierung, die immer und unter allen Verhältnissen Geltung haben, darzulegen; 2) den Standpunkt der besondern Schulen; 3) die Verschiedenheit der Alter: 4) die Natur der Geschlechter; 5) die Individualität der einzelnen Schüler vorzunehmen, dann aber die erziehlichen Momente als Ergänzung hinzuzufügen. Wem die geforderte, für die Sauberkeit der Untersuchung durchaus

Digitized by Google

nothwendige Sonderung nicht geläufig sein sollte, der kann sich in Curtmann's Erziehungslehre darüber orientiren.

3) Die meisten Kräfte wenden sich zum Unterrichte und suchen seine Prinzipien und seine Methoden aufzustellen und zu bestimmen. Natürlich; denn eines Theils bildet der Unterricht ein Hauptelement in der gesammten Erziehung, andern Theils wenden an ihn am meisten sich die Anforderungen des Geschäftslebens, und dazu kommt drittens, daß die pädagogische Betrachtung leichteres Spiel hat, wo schon durch die Natur des Lehrgegenstandes bestimmte Wege angedeutet werden. Die Literatur über diesen Zweig der Pädagogik ist aber weit weniger in besondern Monographieen, als vielmehr in Vorreden und Einleitungen zu Lehr- und Handbüchern zu finden.

Es begegnet uns aber hier neuerlich ein sehr befreundeter Gedanke, eine Ansicht vom Unterricht nämlich, welche einen Grundzug der gediegenen Herbart'schen Pädagogik bildet, ich meine die, daß aller Unterricht durch die in ihm liegenden erziehlichen Elemente erst seine rechte Bedeutung erhält. Aber wie vertragen sich mit dieser Ansicht die auch in diesem Jahre nicht seltenen Producte, welche unter mancherlei Aushängeschilden, z. B. als Inbegriff alles zu wissen Nöthigen u. dergl. auf dem Markte ausgelegt werden? Sie vertragen sich eben gar nicht und sie werden noch Zeit genug in den Krämerladen wandern, in welchem ihr Lebensziel ihrer wartet! — Daß es übrigens noch ein weiter Weg sei von der Überzeugung im Allgemeinen bis zur völligen Durchdringung des Gedankens, dafür ließen sich auch gar viele Beispiele beibringen, von Abhandlungen nämlich, welche nach Schülerart das Thema abhandeln: „Unter allen Unterrichtszweigen ist wol einer der wichtigsten" ... welcher denn? der, an den der Verfasser sein Herz gehängt hat. Die Erklärung für solche pädagogische Oberflächlichkeit liegt begreiflicherweise in der oben erwähnten Thatsache, daß man nicht genau weiß, was und wie viel zur eigentlichen Erziehung gehört, und daß die Hauptbedingungen durchaus nicht dem bloßen praktischen Takte zu überlassen sind, sondern einer Fassung in bestimmte Begriffe ebensowohl bedürftig als fähig sind.

Eine ähnliche Bewandtniß hat es mit den Urtheilen, welche sich auf das Quantum des Unterrichts beziehen. Das ist das zweite Problem, an welches sich die Gegenwart wagt. Alle — Manche aus religiösen, Manche aus politischen, Manche aus rein pädagogischen Gründen — scheinen darin einverstanden zu sein, daß die Lectionspläne zu viel Stunden enthalten. So weit Einverständniß, aber nicht viel weiter. Die Meisten begnügen sich damit, blos zu polemisiren und zu kritisiren, wie z. B. die Berliner Jahrbücher im Januarheft, wo unter andern das witzige Schulrecept von Nieritz auf eine gewisse Realschule angewendet wird; Andere, wie z. B. Lindner in der Meißener Reallehrerversammlung und neuerlich im Jenaischen Philologenconvent, streiten für den bekannten Vorschlag: „Immer

Digitized by Google

Eins nach dem Andern, nie Mehreres neben einander;" wieder Andere, und zwar Viele, wollen dadurch aus der Noth helfen, daß sie einen und denselben Lehrgegenstand so viel als möglich ausbeuten, durch seine Vermittelung also eine Concentrirung und Vereinfachung zu Stande bringen. Auch diese Frucht ist noch nicht reif, und es läßt sich kaum mehr als der deutsche Sprachunterricht nennen, wenn nach besonderer Durchführung gefragt wird. Kellner und besonders auch Otto haben wesentliche Verdienste. Wackernagel wird diesen frischen Strebungen nicht viel schaden, er scheint nunmehr seine Bestimmung erreicht zu haben, daß er eine Reaction gegen den Wurstianismus und somit einen Durchgangspunkt bildete, und wir können ihn eben unparteiisch als nothwendigen, nun aber überwundenen Durchgangspunkt ansehen. Andere Zweige des Unterrichts hat man nach jenem Grundsatze zu beschneiden und zu leiten kaum erst angefangen, z. B. Nacke: „Weltkunde, als Anschauungs- und Sprechunterricht." In diesem Sinne ist noch viel zu thun.

Aber kaum kann man von diesen Dingen reden, ohne auf das dritte zu kommen, was die Didaktik bewegt und die Art und Methode des Unterrichts. Aber dieser allgemeine Bericht soll nicht vorgreifen, er verweist vielmehr bescheidentlich auf die speciellen Nachrichten, er hebt nur den einen reellen Gewinn des Jahres heraus. Welcher ist der? Nicht irgend ein didaktisches Kunststückchen, nicht irgend eine, wenn auch noch so sehr angepriesene Vermehrung oder Verbesserung eines Leitfadens — Dinge, welche oft nur zu sehr an den hochverdienten Schullehrer Jobs erinnern, dessen neue Ausgabe des ABC-Buches in der Vergrößerung des Sporns am Hahne des Titelbildes ihr Verdienst hatte, — nein, in einem viel Größern. Das ist dieses, daß ein zwar schon oft herdeclamirtes, fast verbrauchtes Wort, nämlich „Anschaulichkeit" in diesem Jahre anschaulicher geworden ist. Dieses verdanken wir der Pestalozziliteratur, so sehr auch die Zahl der unbedeutenden Blätter in diesem großen Strauße groß sein mag. Ich sage auch nur: anschaulicher, nämlich mehr als früher. Denn erstens: Viele kennen den Pestalozzi noch nicht, die zu ihm: „Herr, Herr!" sagen. Ich meine das aber in einem ganz andern Sinne, als der Verfasser von dem: „Revolutionär Pestalozzi," der edle Mann, welcher den Vater Pestalozzi neuerlich, sich selbst zur Schmach, denuncirt hat. Ich meine, sie verstehen noch nicht den Sinn von dem, was den Pestalozzi trotz aller einzelnen Fehlgriffe zur didaktischen Größe macht; es ist das, was er in den Briefen an Geßner das „Pulsgreifen der Kunst" nennt. Diesen wichtigen Gedanken sehen wir auch gebührend hervorgehoben und erwogen in zwei lesenswerthen Schriftchen:

1) **Ramsauer** und **Jahn**, „Pestalozzische Blätter." Elberfeld und Meurs. Besonders S. 39 f.

2) **Hamann**, „Über die Bedeutung der Pestalozzischen Elementarbildung." Potsdam, Janke. Besonders S. 18 f.; und auch

Digitized by Google

3) in den „Zuständen der Volksschule und ihrer Lehrer in Rheinland und Westphalen." Heft 3, einem der Feier Pestalozzi's und Diesterweg's geweihten Büchlein. Besonders S. 8—16.

Zweitens sind sie noch weit entfernt davon, daß sie die Bedingungen der Anschaulichkeit in der Hand haben. Dazu ist nöthig, daß man 1) die vorhandenen Elemente des kindlichen Gedankenkreises kennt, und 2) durch Vereinigung dieser Elemente ein Gedankenbild hervorzubringen versteht. Der Ton und Styl der Reden, die Auswahl, die unterstützenden Mittel und dgl., was sich in der Jugendliteratur vorfindet, bedarf noch gar sehr der Verbesserung. Mit den sinnlichen Hülfsmitteln des Unterrichts ist's noch am besten bestellt; ich erinnere nur an Eichelberg's und Menzel's naturhistorischen Atlas und Lüben's Abbildungen von Pflanzentheilen, weiß auf schwarzem Grunde.

Freilich: Hülfsmittel, Lehrton, Methode thun's nicht allein, zu dem Bilde muß noch der entsprechende Rahmen hinzukommen, eine zweckmäßige Schulordnung oder Schuleinrichtung, eine Sache, die in jeder Schule ganz besonders, aber in einer vollen — und das sind die meisten öffentlichen Schulen — wesentliches Bedürfniß wird. Nicht jeder Lehrer ist Alles, einzelne haben ein vorragendes Organisationstalent. Die sollten herausgehn, und das, was sie in ihrem natürlichen Takte nach und nach gefunden haben, wohlgeordnet dem übrigen Lehrerpublicum vorlegen zur Begutachtung und als ein Mittel zur Weiterbildung.

Nur Ein Schriftchen dieses Inhalts ist mir bekannt geworden, um so lieber habe ich's aufgegriffen. Der Seminarrector Riecke nämlich hat uns in einem zwar trockenen, aber gründlichen und umsichtigen Werkchen wieder hingeführt auf die „wechselseitige Schuleinrichtung und ihre Anwendung auf Würtemberg" (Eßlingen ½ Thlr.), also ein Problem, über welches trotz Diesterweg's entschiedenem Veto die Acten noch keineswegs geschlossen sind. Riecke gibt erst in einem allgemeinen Theile Beschreibung und Geschichte der wechselseitigen Schuleinrichtung, sowie eine Zusammenstellung der Grundsätze, dann in einem speciellen Theile Vorschläge über die Einführbarkeit in Würtemberg. Daß er unmittelbaren Unterricht von Einübung unterscheidet, wird Jeder erwarten — das Extrem, daß der Lehrer nur die Monitoren in einer Stunde täglich zurichtet, übrigens aber bloßer Director der Maschinen ist, findet sich nur in Frankreich —, begnüge sich aber keiner mit diesem allgemeinen Gedanken! Ist die Sache nicht eine Lebensfrage? Verlohnt sich's etwa nicht der Mühe, auf wirksamere Mittel zu sinnen, wie die trägern Schüler — und diese bilden nach mäßiger Berechnung mehr als ein Drittheil jeder Schule — mehr in Trab gebracht werden können? Oder sind die Klagen etwa verstummt darüber, daß eine wahrlich nicht geringe Kinderzahl allzuwenig positiven Gewinn aus der Schule mit hinaus nimmt in's Leben?

Allerdings handelt sich's um eine Lebensfrage, und auch diesmal wieder hat man's anerkannt. Die Volksfreunde, z. B. unser

Digitized by Google

Preusker, arbeiten rastlos fort an der Weiterbildung des Jünglingsalters durch Sonntagsschulen und ähnliche Anstalten. Und doch lauten die Berichte über die Erfolge dieser Veranstaltungen nicht günstig. Wie kommt das? Das weist eben vorzugsweise zurück auf die Schule, wie Mende neuerlich in seinem pädagogischen Volksfreunde sehr richtig geantwortet hat.

Also an die Methode sind wir gewiesen und an die Schuleinrichtung, wie eben gesagt. Mögen nur die Arbeiter fortfahren, den Weinberg zu bebauen! Noch Mancherlei muß außerdem dazu kommen, ganz gewiß aber auch noch Eins und das ist das letzte Hauptsächliche, auf dessen hellere Beleuchtung der Jahresbericht Gewicht legen möchte. Immer klarer nämlich wird der Gedanke, daß in der Lectüre eine zauberische Kraft liege, eben darum aber auch das Bedürfniß, sie mit wahrhaft haushälterischem Geiste darzubieten, so daß sie nicht nur nicht entfremdet der wirklichen Welt, sondern als Ergänzung des Unterrichts auftritt. Eine schöne Aufgabe freilich! Auf der einen Seite die betäubenden Reizmittel antinationaler Gebilde verschmähen, auf der andern nicht hinabsinken in das philisterhafte Auseinanderbreiten der prosaischen Werkeltagswelt, die leider noch früh genug ohne unser Zuthun die jugendlichen Kräfte umspannen wird. Drum können wir uns freuen, daß nicht nur gut klingende Namen, wie Richter, Lüben, Wander (ich meine aber nicht Wander's zum großen Theile unkindliche, verbitterte Fabeln, sondern seine Bibliothek der Reisen) auf diesem Gebiete vorklingen, sondern daß auch ehrenwerthe Kräfte, wie Ruppius, Diesterweg u. A. sich an die Aufgabe gemacht haben, durch Feststellung, ich möchte sagen, der Theorie der Volksliteratur diese letztere von Jugendliteratur zu unterscheiden. Immer klarer wird das Unsinnige der Amalgamirung von Jugend und Volk, und Bücher, wie das köstliche von unserm B. Auerbach: „Schrift und Volk" sind so mittelbar auch für die Bildung des pädagogischen Urtheils über das, was wahrhaft Jugendliteratur sein soll, von Bedeutung. Freilich, so lange noch Nieritzsche Fabrikate centnerweise der armen Jugend verschrieben werden (und das Geschäft geht noch stark, denn jeder Subscribent wird sogar noch mit einem Weihnachtsbuche beschenkt, d. i. bestochen), so lange ist die Verbreitung noch nicht weit gediehen! —

Also: Wer helfen kann, der helfe! Bahnen sind nach allen Seiten hin eröffnet.

Ich frage mich aber trotzdem am Ende: was fehlt denn noch? Nicht, als ob ich durch die Anzahl der Bücher (der Katalog von Hinrichs führt vom 1. Januar bis 15. September deren 305 auf!) nicht zufrieden gestellt wäre, das kann nur ein Papierhändler: nicht als ob ich an nicht gehaltene Versprechen dächte, z. B. an K. v. Raumer's pädagogisches System, für welches mancher Recensent seine Feder schon lange gespitzt hält, — die gute Sache wird ja hoffentlich gewinnen, wenn einem ernsten Werke Zeit zu größerer Reife

Digitized by Google

gegeben wird — nein, an dieses Alles denke ich nicht. Also vielleicht vermisse ich in den zahlreichen Arbeitern die rechten Männer, ohne welche kein Werk gedeiht? Auch das nicht. Über die kopf- und herzlosen Scribenten, welche bald einen „Jugendfreund," bald einen „Kindergarten," bald ich weiß nicht was auf dem Weihnachtsmarkte auslegen, hat man nicht nöthig, sich zu ärgern, deren Gericht kommt zeitig genug. Und aus einem großen Theile der Literatur weht, wie schon gesagt, ein lebendiger warmer Hauch uns entgegen; ja, in dem Halbjahre 1846 sind so viele Feuer angezündet worden, daß Mancher sich berufen fühlte, Wasser herbeizutragen, z. B. die Cassseler pädagogische Zeitung. Ein Beruf, den ich nicht theilen möchte. Freuen wir uns doch lieber, wenn mitten aus dem Geraſſel von Locomotiven und Dampfmaschinen auf einmal der Jubel der Menschenbrust herausklingt, mögen auch die Klänge nicht gerade vor dem Generalbaß bestehen, und wenn Viele den Pegasus bestiegen, welche nicht reiten gelernt haben, — lassen wir lieber die Kritik zu Hause und ziehen neben den geputzten Reitern mit dem festlichen Gedränge ins Weite! Also — meine Sehnsucht geht weiter. Ich suche das Eine, was stark macht, ich suche die Einheit! Ach, und wo ist sie? Ansichten über Ansichten, da einen Vorschlag, dort einen Aufruf, da einen Gesichtspunkt, dort einen Standpunkt, nirgends Einheit! Ja nicht einmal da, wo das Äußere sie verheißt, in den pädagogischen Zeitschriften, welche doch auf einer Vereinigung zu beruhen vorgeben. Wer's bezweifelt, der sehe die erste beste der Zeitschriften an, meinetwegen unsern Jahresbericht von 1845 oder 1846! Das ist eine traurige Sache, läßt sich aber nicht ändern, und der Grund liegt tiefer, liegt in den religiösen, politischen, philosophischen Zuständen der Gegenwart, das heißt, in den Gebieten, wo die Lebensquellen der Pädagogik fließen. In der Philosophie ist's gar am ärgsten, und das trifft auch die Pädagogik am härtesten: „Wenn die Königin krank ist, schwärmen die Drohnen," sagt Plato am Ende der Republik. Der Credit der philosophischen Systeme ist verscherzt worden in Folge unerhörter Anmaßungen; schon gilt's für unehrenhaft, einer Schule anzugehören, und Jeder will Originalphilosoph sein — wie in Zeiten der Anarchie jeder Gerber ein König. —

Was ist zu thun? Nur ein Einziges! Es gilt das Bedürfniß nach Einheit der Stützpunkte, nach Gemeinschaft des Wirkens lebendig zu erhalten und immer mehr rege zu machen; dann wird sich ein Streben einstellen nach dem, was noth thut. Möge dazu auch der Jahresbericht durch die Übersicht, die er darbietet, das Seine beitragen! Nur auf dem Wege einer ruhigen, freien, aus dem Gefühl des Bedürfnisses hervorquellenden Entwickelung wollen wir die Einheit, nimmermehr aber durch die Zwangsmittel der Polizei, wovor uns Gott in Gnaden bewahre! —

Digitized by Google

II.

Religions-Unterricht.

Mit wahrer Freude kann man daran gehen, über die Fortschritte, die auch auf dem Gebiete des Religions-Unterrichts im verflossenen Jahre geschehen sind, Bericht zu erstatten. Denn wie das kirchliche Leben der Gegenwart durch kräftige Impulse — wir erinnern nur an die Synoden — zu erhöh'terer Regsamkeit aufblühte; so konnte es nicht fehlen, daß auch die mit der Kirche so eng verbundene Schule vielfach davon berührt und angereizt wurde, auch ihrerseits zur Förderung des religiösen Lebens nach Kräften beizutragen. Vor Allem drang der oft mit großer Heftigkeit geführte und noch lange nicht geendete Kampf über Bibel und Katechismus auf ihr Gebiet hinüber und erweckte in kurzer Zeit verschiedene, mehr oder weniger das Wahre erfassende Ansichten. Das Übergewicht scheint bis jetzt auf der Seite derjenigen zu sein, welche die vollständige Bibel aus der Schule verbannt und an ihrer Statt einen Bibelauszug für den Schulgebrauch hergestellt wissen wollen. In Bezug auf den Streit um Beibehaltung oder Verbesserung des alten lutherischen Katechismus oder um Zusammenstellung eines neuen sind jedoch die Meinungen noch so schwankend, daß sich nicht mit Bestimmtheit entscheiden läßt, welche den Sieg davon tragen dürfte. Die Sache ist wichtig. Hören wir deshalb die darüber laut gewordenen Stimmen.

A. Bibel.

Die meisten Derer, welche einen Bibelauszug für die Schule verlangen, haben ihre Wünsche in der „Sächsischen Schulzeitung" ausgesprochen, deren Redacteur, Hr. Julius Kell, seit längerer Zeit damit beschäftigt ist, eine, jenen Wünschen entsprechende Zusammenstellung des für die Schule geeigneten Bibelstoffs zu veranstalten. Derselbe veröffentlichte in Nr. 38 seiner Zeitung einen an ihn ergangenen Brief, dessen Verfasser es „beklagenswerth" finden würde, wenn Hr. K. etwa den Bibelauszug einer spätern Zeit vorbehalten hätte, „da eben die ganze Bibel den Indifferentismus

Digitized by Google

unserer Zeit herbeigeführt habe." Er wünscht, daß das neue Testament ganz beibehalten und nur an einigen Stellen besser übersetzt werden möchte; das alte Testament anlangend, will er alles Anstößige ausgeschieden und die alte Eintheilung — Gesetz, Propheten, Schriften —, wie sie im hebräischen Texte enthalten sei, gewählt wissen. Damit aber das Werk auch bei dem Befangenen Eingang finde, so räth er Hrn. K., ja den Ausdruck „Bibelauszug" zu vermeiden. — Darauf antwortet nun Hr. K. im Wesentlichen, daß schon von verschiedenen Seiten Anfragen an ihn ergangen seien, „daß alle rationellen Theologen und Pädagogen für einen Auszug seien." Dann spricht er weiterhin die Hoffnung aus, daß es ihm gelingen werde, eine Schulbibel für Kinder und eine Volksbibel durch Herausgabe einer Schullehrerbibel vorzubereiten, welche auch nach Dinter's älterem und Fischer's neuestem Werke gewiß ein tiefgefühltes Bedürfniß sei, — „eine Schullehrerbibel von einem Lehrer für Lehrer;" die nur den religiös-sittlichen Lehrinhalt der Schrift zu entwickeln suchen werde.

Nun, wir sind gespannt auf die in Erwartung stehenden literarischen Erzeugnisse des Hrn. K. Obwol wir ihm das pädagogische Geschick zur Bearbeitung der fraglichen Schulbücher nicht absprechen wollen, so zweifeln wir doch sehr an der Nützlichkeit der Bücher selbst, da uns das Princip, nach welchem sie bearbeitet werden sollen, nicht als das richtige erscheinen will. Wie, eine Schullehrerbibel soll nur den religiös-sittlichen Lehrinhalt zu entwickeln suchen? Dann gesteh' ich, daß ich bisher entweder keinen klaren Begriff von dem Wesen einer solchen gehabt habe, oder daß Hr. K. etwas ganz Anderes unter religiös-sittlichem Lehrinhalt versteht, als ich und mit mir noch viele andere rationelle Pädagogen darunter verstehen. Und soll etwa damit dem Indifferentismus unserer Zeit entgegengearbeitet werden, wie Hrn. K.'s Correspondent sagt? Ich befürchte, daß zum Besiegen dieses Ungeheuers Hrn. K.'s Waffen sich nicht eignen dürften. Sollte ich mich aber irren, so dünkt es mich wenigstens ungeschickt, dieselben zu verhüllen, wie der Correspondent Hrn. K. räth; oder versetzt sich vielleicht jener Herr in die Lage eines Wundarztes, der aus Rücksicht für die „Befangenheit" des Patienten diesem die schneidenden Instrumente verbirgt? Unnütze Sorgfalt! Die Belehrung über den Gebrauch der Werkzeuge und über die guten Folgen der Operation ist der sicherste Weg, dem Kranken die Furcht vor derselben zu benehmen. Aber freilich würden dem Corresp. die Beweise dafür fehlen, daß sein Bibelauszug wirklich das beste Arkanum gegen den Krebsschaden des Indifferentismus sei; wenn er nicht Hrn. K.'s Ansichten als die allein unfehlbaren bezeichnen will. Sobald er aber dieses nicht behauptet, so kommen wir in den Fall, statt einer guten Bibel, die wir jetzt haben, dann eine Menge ganz von einander verschiedener Bibelauszüge zu erhalten, da hundert Pädagogen die Sache nach ihren individuellen Ansichten auf hundertfache Weise an-

Digitized by Google

greifen würden, während jeder doch für sein Werk das Prädikat des besten beanspruchen könnte. Nur die Bibel in ihrer Vollständigkeit ist Grundlage unseres christlichen Glaubens; darum möge Jeder wol für seine Person den Kern derselben heraussuchen, aber nicht durch Herausgabe eines Auszuges die Meinung erwecken, als sei dieser der einzig beste Ersatz für das Ganze.

Man braucht wahrlich nicht — nach Hrn. K.'s Meinung — zu den sogenannten Mystikern zu gehören, um gegen einen Bibelauszug zu sprechen, und die berühmtesten unserer Pädagogen beweisen das. Man lese nur z. B. die Vorrede zu Ludewig's „Methodik des Bibellesens und der Bibelkunde" (s. S. 64 des vorlieg. Jahrg.) oder die „Erfahrungen und Rathschläge" des ehrwürdigen Weiß. Auch diese Männer sind der Meinung, daß durch eine vom Lehrer ausgehende Anleitung zu einem guten Gebrauche der Bibel die alte Ehrfurcht vor dem Worte Gottes am besten wieder erweckt werden könne. Aber ein Mann gehört freilich dazu, der in den Geist der Bibel eingedrungen ist und das Wichtigere von dem weniger Wichtigen ohne Befangenheit deutlich zu unterscheiden versteht.

Wir erwähnen hier noch der Vollständigkeit wegen eines Aufsatzes im Febr.-Hefte der Sächs. Schulztg., der „einige Ansichten über einen zu fertigenden Bibelauszug" aufstellt, ohne uns jedoch weiter in ein Kriterium desselben einzulassen, da er in der Idee so ziemlich mit den bereits angeführten zusammenfällt. Der Verf. — M. — hält den Bibelauszug für ein Bedürfniß der Zeit, für „eine Reformation in der Reformation;" da die ganze Bibel nur ein Werk für den Gelehrten und nicht für den Laien, am allerwenigsten für das Kind und die Schule sei. Er meint ferner, daß bei Bearbeitung eines B.-Ausz. mehr vom pädagogischen und poetischen (= ästhetischen) Standpunkte auszugehen sei, als vom theologisch-kritischen, und hält die Arbeit für eine schwierige, „weil der Verf., und wenn er auch alle ihm zu Gebote stehenden Hülfsmittel benutzt, doch immer als das Höchste und Letzte sein eigenes, sittliches Gefühl wird entscheiden lassen müssen." Damit der Auszug neben der Bibel gebraucht werden könne, müsse er „in der Bücher-, Kapitel- und Verszahl im Wesentlichen mit der Bibel harmoniren." Wenn aber der B.-Ausz. des Hrn. M. den Gebrauch der Bibel nicht ausschließen soll, so sehe ich keinen besondern Nutzen desselben; ja sein Nachtheil würde dann erst recht offenbar, weil die kindliche Neugierde gewiß nicht lange anstehen würde, in der Bibel jene Stellen nachzuschlagen, welche im Auszuge fehlen. Alles Halbe taugt nichts. Entweder gebt dem Kinde nur den B.-Ausz., wenn ihr einen solchen für zweckmäßig erachtet, oder laßt demselben die ganze Schrift in ihrer Vollständigkeit. —

Über Bibel, Bibelkunde und Verwandtes haben uns die pädag. Journ. des verflossenen Jahres noch Einiges gebracht, was wir in Kürze mittheilen wollen.

Digitized by Google

1. Im 2. Hefte des Schlesw.-Holst. Schulblattes werden unter der Aufschrift: „Aphorismen in Beziehung auf die Schule," die alten Reimverse gelobt, z. B.

Fünf Bücher Mosis, Josua,
Richter, Ruth, Samuel sind da;
Die König' und die Chronika;
Auf Esra folgt Nehemia;
Buch Esther und Hiob zeigen an,
Wie Gott so große Ding' gethan.

Zugleich bittet der Verf. der „Aphorismen" alle Leser, ähnliche Verse zu machen und sie der Redaction einzusenden. — Wir bezweifeln fast, daß dieser Aufforderung genügt werden dürfte; denn wem Gott wirklich eine poetische Ader verliehen hat, dem wird sie schwerlich zu solchem Unsinn sich öffnen.

Ferner wird das Aufschlagenlassen einzelner Stellen in der Bibel, das sich durch Aufgaben biblischer Räthsel noch unterhaltender machen ließe, in bester Weise herausgestrichen.

2. Im 1. Hefte derselben Zeitschrift finden sich „Andeutungen zu einem Lehrgang für eine Unterweisung im Christenthum," von E. C., von denen wir dem Leser, um ihn auf den Standpunkt des Verf. zu führen, nur das Schema des Lehrganges, der übrigens mit vielen Sprüchen und kurzen Erläuterungen versehen ist, vorführen. Es wird von dem Satze ausgegangen: „Vollkommen verstehen und würdigen können wir nur das Christenthum, wenn wir es in seinem geschichtlichen Gange betrachten. Es ist die Geschichte eines Reiches Gottes auf Erden."

Erster Theil: Die Grundlegung des alten Bundes.

1. Der Stand der Unschuld.
2. Der Sündenfall.
3. Das neue Geschlecht.

Zweiter Theil: Die Zeit unter dem Gesetze.

1. Der Mosaismus.
2. Der Prophetismus.

Lehre der Psalmen und Propheten.

A. Über das Wesen Gottes.
B. Gott in seinem Verhältniß zur Welt.
C. Verhältniß des Menschen zu Gott.

3. Der Judaismus.

Dritter Theil: Die Zeit unter der Gnade.

1. Die Begründung des Christenthums.

Von der Person Christi.

a) Namen;
b) Doppelter Stand;
c) Doppelte Natur;
d) Das dreifache Amt.

Digitized by Google

2. Die Lehre des Christenthums.
   A. Die Bildung des neuen Lebens in Christo.
      a) Christi vorbildende Thätigkeit.
      b) Die umbildende Thätigkeit Christi.
      c) Die fortbildende Thätigkeit Christi.
   B. Die Gestaltungen des neuen Lebens in Christo.
      a) Die Liebe in der Richtung auf Gott;
      b) die Liebe in der Richtung auf uns selbst;
      c) die Liebe in der Richtung auf die Brüder.
3. Die Entwickelung des Christenthums. (Mit besonderer Rücksicht auf die symbolischen Bücher.)

Vierter Theil: Die Vollendung des Gottesreiches.

1. Tod und Auferstehung.
2. Gericht.
3. Himmel und Hölle.

3. Einen von diesem sehr verschiedenen Lehrgang gibt Hr. J. M. in Nr. 16 der Sächs. Schulz. unter der Überschrift: „Glaubensstreit." Der kurze Inhalt der Abhandlung ist dieser: In einer Specialconferenz in Sachsen bilden sich zwei Parteien. Die eine vertheidigt — scheinbar, wie sich aus einer Schluß-Erklärung ergibt — die Orthodoxie, die andere den Rationalismus. Jene behauptet: Glaubensfreiheit sei der Ruin der Kirche und des Staates, es dürfe nur eine Lehre, einen Glauben, ein Lehrbuch geben, die ganze Bibel sei Gottes Wort. Diese behauptet: Das Alles sei nicht wahr; eine Übereinstimmung der Kirchendogmen sei noch nie dagewesen und dennoch bestehe Staat und Kirche. Hätte eine solche in der Absicht des Schöpfers gelegen, so müßte er Jedem gleichen Verstand (Begriffe) und gleiche Vernunft (Ideen) gegeben haben. Der Pöbel glaubt an Hexen und Gespenster, der Gebildete nicht; der Orthodox glaubt an die Erbsünde und an die „rhetorische Gewandtheit eines Esels," der Rationalist nicht, weil Anthropologie und Naturlehre das Gegentheil beweisen. Nur an dem Einen, am Worte Gottes, an der heiligen Schrift werde festgehalten. Die ganze Bibel kann aber nicht Gottes Wort sein — Beweise und Beispiele —, die Wundererzählungen und Weissagungen haben nur einen secundären Werth, sie können nur accessorische, unterstützende Beweise einer Inspiration sein; denn sonst müßte Muhamed's Lehre eine ebenso göttliche als die christliche sein. Was ist nun das Göttliche in der Schrift? Antwort: Alles, was mit den klaren Aussprüchen Jesu übereinstimmt; das Andere ist Zeitidee oder individuelle Ansicht des Verf. — Was nicht unmittelbar zur Religion gehört, müssen wir durch die Erfahrungswissenschaften untersuchen.

„Was gehört schließlich davon in die Schule und was nicht?" — fragt Herr J. M. und fährt dann fort: „Wir müssen

Digitized by Google

bei unsern religiösen Lehr-Vorträgen immer successive, d. h. nach und nach mehr Licht durchschimmern lassen, den natürlichen Zusammenhang der biblischen Begebenheiten hervorheben und die religiösen Wahrheiten durch Vernunft- und Erfahrungsgründe zu unterstützen uns bestreben." Ferner: „Anfangs werden den Kindern die einfachsten Sätze der christlichen Moral an der Hand der biblischen Geschichte vorgetragen, später mit Vernunftgründen unterstützt. Wenn der systematische Unterricht in der Religion beginnt, wird ihnen die einfache Lehre von Gott nebst Vernunft- und Schriftzeugnissen eingeprägt. Sodann folgt die Lehre von der Erlösung, wo Jesus Christus als Heiland der Welt dargestellt wird u. s. w. Da alle unsere Kraft nicht von uns selbst, sondern von Gott kommt, so wird der heilige Geist als ein Geist Gottes betrachtet, der uns in allem Guten führt und leitet. Da wir aber nicht immer diesem göttlichen Geiste Folge leisten, sondern oft wanken und sündigen, so wird die Lehre von der Sündenvergebung hinzugefügt. Nun folgen die sogenannten Gnaden- oder Hülfsmittel zu unserer Heiligung: das Wort Gottes, die Buße und die h. Sacramente. Den Schluß macht die Lehre von der Unsterblichkeit."

Der ganze Aufsatz ist klar geschrieben und zeugt von tüchtigem Nachdenken und sorgfältiger Durcharbeitung des Stoffes.

4. „Der erste Religions-Unterricht in seiner Stellung zum Fassungsvermögen des Kindes." Unter dieser Aufschrift bringt Herr C. Elm im 6. Hefte der pädag. Literaturz. in drei Abschnitten zunächst eine mit physiologischem Scharfblick bearbeitete Charakteristik des Kindesalters und dann seine Ansichten über den ersten Religions-Unterricht, woran sich Vorschläge zu einer Reform anschließen. Unter II. gibt er in kurzen Andeutungen den Gang an, den man jetzt mit fünfjährigen Kindern in der Schule geht, und nennt es Unsinn, den sinnlichen Geist des Kindes in das Gebiet des Übersinnlichen zu ziehen und bei all' dem die Kinder noch durch Einprägung langer Gesänge und Bibelsprüche zu quälen. Andere Lehrer, die nicht rationell, sondern rein biblisch zu Werke gingen, kämen gleich nach der Schöpfung auf die Schlange; das ginge aber über des Kindes Horizont und bliebe ihm dunkel. Wie für die Mathematik, so verlangt der Verf. auch für den Religions-Unterricht Folgerichtigkeit. In Bezug auf die bibl. Geschichten läßt er sich weiterhin also vernehmen: „Geht man nun die sämmtlichen biblischen Erzählungen durch, so muß man die Überzeugung gewinnen, daß beim Erlernen derselben den Kindern in einem Jahre eine Menge von widerlichen Eindrücken gegeben, eine solche Unmasse unmoralischer Vorstellungen zugeführt wird, wie sie ihm das Leben in Jahrzehenden kaum zuführen würde." Der Verf. will schlechterdings nichts von „hebräischen Mythen" als ersten Religions-Unterricht hören.

Sondern: „Erst durch das richtige Anschauen der sinnlichen

Digitized by Google

Welt wird das Kind befähigt, in der abstracten Welt Wahrnehmungen zu machen." Dies geschieht aber 1) an besonders dazu construirten Bildern, 2) an Erzählungen, die aus dem Kinderleben hergenommen worden sind und die blos eine „sittliche Stimmung" hervorrufen sollen. In dem Schlußworte faßt Hr. Elm noch einmal kurz seine Reform-Vorschläge zusammen. Sie laufen darauf hinaus, daß dem Kinde erst das Menschliche klar zu machen sei; darum fordere auch Schwarz etwas Unphysiologisches, wenn er verlangt, daß das vierjährige Kind schon über das Sinnliche hinausdenken solle. —

Es mag sein, daß Hr. E. nach seinem Lehrgange ganz segensreich wirkt; ebensowenig wird er aber auch bestreiten können, daß ein tüchtiger Lehrer, dem die Religion allerdings nicht blos Sache des Kopfes sein darf, bei Zugrundelegung der bibl. Geschichten denselben Erfolg haben kann. Schließlich erinnern wir noch an einen Ausspruch Weiß's (Erfahr. und Rathschl. IV. Band): „Die Erzählungen müssen, wenn sie auch nicht blos aus der Bibel entlehnt würden, doch überall wahre Geschichte sein, denn nur diese hat die volle überzeugende Kraft für das Gemüth." Was wird besser sein: eine durch das Alter geheiligte Mythe oder eine sogenannte moralische Erzählung aus der Gegenwart?*)

---

*) Gegen den auf bibl. Geschichten gegründeten Relig.-Unterricht erklärt sich in auffallend übertriebener Weise Herr Felde in seinem vor Kurzem erschienenen Buche — „Die nöthige Reform der Jugenderziehung, oder der physische und geistige Untergang der Jugend, herbeigeführt durch die gewöhnliche Volks-, insbesondere Volksschulerziehung. Ein Wort an alle denkenden Volksfreunde, vorzüglich Lehrer Deutschlands. Wolfenbüttel, Holle" —, das sonst des Guten gar Manches enthält. Da sagt er z. B. S. 128 u. f.: „Was das Positive anlangt, auf dessen Erlernung der Religions-Unterricht in der Kinderschule zu beschränken ist, so müssen wir nach dem Vorhergegangenen folgerecht dahin stimmen, die jüdische Wundertheorie dem Kinde nicht aufzudrängen. Es ist unverantwortlich, den deutschen Kindern statt der unvergänglichen Wahrheiten des Christenthums die Unsittlichkeiten der alttestamentlichen Personen und die von der glühenden orientalischen Phantasie der jüdischen Schriftsteller erzeugten Wunder als Wahrheiten zu lehren. Welche Begriffe sollen Kinder vom ewigen Gott bekommen, wenn man Abraham's List, Jacob's Betrug, Joseph's Manipulationen, die Entwendung der den Aegyptern gehörenden goldenen und silbernen Gefäße, die gebräuchliche Tödtung der Erstgeburt („„Die Erstgeburt deiner Söhne sollst du mir geben."" 2. Mos. 22, 21. 29. — Wie? — Der Verf. vergleiche: Ev. Luc. 2, 22. 23.), die grauenvolle Erwürgung der Kanaaniter und tausend und abertausend andere Dinge, als speciell mit dem Willen des Höchsten übereinstimmend, ja von diesem ausdrücklich befohlen, anführt! Wie klein, wie unendlich klein ist der alttestamentliche Nationalgott gegen den erhabenen Allvater der Christen! Und alle jene beschränkten, unsittlichen, jüdischen Begriffe von dem Alles durchdringenden, überall vollkommenen Weltgeiste, von jenem Wesen, an dessen Vaterbrust sowohl der Eskimo wie der Neger ruht, sollen der unverdorbenen Jugend als heilige Wahrheiten gegeben werden? Alle Irrthümer eines feigen, selbstsüchtigen, dünkelvollen, listigen, asiatischen, niemals großen, an

Digitized by Google

B. Katechismus.

Was die Katechismusfrage betrifft, so wird sie von Seiten der orthodoxen Partei bereits für erledigt gehalten, indem diese sich auf keine Weise auch nur auf die geringste Veränderung der Form oder des Inhalts des Luth. Katechismus einlassen will und Alles verwirft, was als Ersatz für denselben in Schulen geboten worden ist. Namentlich hat Herr Kalcher, mit Rücksichtnahme auf die Sächsische Provinzial-Synode im Jahre 1844, welche in ihrer neunten Sitzung über Beseitigung ungeeigneter Katechismen debattirte, sich entschieden für Beibehaltung des Lutherischen ausgesprochen und (Brandenb. Schulbl. 3. Hft.) darzulegen gesucht, wie dieser allein in seiner Vortrefflichkeit geeignet sei, dem Religions-Unterrichte untergelegt zu werden.

Auf jener Synode tauchten nämlich drei Ansichten auf: 1) für Beibehaltung des Lutherischen Katechismus*); 2) theils für, theils gegen denselben, jedoch mit Vorbehalt eines neben ihm zu gebrauchenden Spruch- und Liederbuches, und 3) für Ausarbeitung eines Bibelkatechismus. Letzterer sollte dann, was zugleich als Bedenken gegen den L. Katechismus erscheinen soll, 1) aus Bibelworten zusammengesetzt sein; 2) aus diesen in allmäligem Fortschreiten das ganze System der christlichen Heilslehre erbauen; 3) Einheit schaffen und erhalten, was der L. K. nicht gethan habe; 4) der uniirten Kirche sich nicht, wie es der L. K. in der Abendmahlslehre thue, entgegensetzen, und 5) an das christlich-religiöse Volksbewußtsein an-

---

seinen Nationallastern vor beinahe 2000 Jahren untergegangenen Volkes, das grausam gegen Wehrlose, hündisch unterwürfig vor der Macht war, eines Volkes, das seine Weisen grimmig verfolgte und den Sittlichsten, den Erhabensten zu Tode marterte, sollen noch heutigen Tages den Kindern vor der Naht weg als Gottes Wort verkündigt werden? Der Geist der Wahrheit, welcher in Jesu Christo Fleisch wurde, schüttelt unwillig das Haupt! — Lasset die Kinder die Wunder des alten und neuen Testaments als originelle jüdische Auffassung ansehen; lasset sie in ihr das sich stufenweise entwickelnde, religiöse Bewußtsein der Hebräer betrachten; stellt den wundervollen Erzählungen ihrer frühesten Schriftsteller die Mythen der Griechen, der Braminen, der Parsen, der Römer, ja der Deutschen an die Seite; lehrt sie den Kern der weisen Lehren der Propheten von der Schale zu unterscheiden, und führt sie aus der jüdischen Wundertheorie zu der so einfachen, wie unendlich erhabenen Welt- und Gottesanschauung Jesu." —

*) Ein Synodale sprach bei dieser Gelegenheit folgende Worte: „Der Katechismus Luther's hat den Vorzug vor jedem Katechismus, daß er die Sanction von drei Jahrhunderten hat, und daß die evangelische Kirche von Anfang an in ihm ihr christliches Bewußtsein gefunden; daß man mit ihm und durch ihn nicht blos mit der Gegenwart, sondern, was manchem Herzen vielleicht mehr werth sei (!!), mit dem Glauben der Vergangenheit, mit der ganzen evangelischen Vorwelt in Einklang stehe."

Digitized by Google

schließen. — Herr Kalcher meint nun aber gerade, daß dies die unwiderleglichsten Vorzüge des L. K. wären, und er weist deshalb nach, daß 1) kein Katechismus biblischer, 2) systematischer, 3) einigender, 4) weniger verletzender und 5) volksthümlicher sei als der Lutherische. Diese Nachweisungen leiden zum Theil an Oberflächlichkeit und gehen nicht immer streng auf die Sache ein. So meint er: ad 1) Die gegen ihn stimmen, „sehen den Katech. in einem ungünstigen Lichte, weil sie ihn nicht mit der Liebe umfassen, welche die alte Kirche und unsere Väter für ihn hegten, die, wie Luther, seine Unübertrefflichkeit erkannten, weil sie ihn auch zu beten verstanden wie der Glaubenshelb." Auch dünkt ihm der K. darum so gut wie die Bibel, weil der heilige Geist Luther getrieben habe, denselben zu schreiben. — Diese gewöhnliche Phrase gewisser frommgläubiger Männer ist aber durchaus nicht stichhaltig; denn wie will Herr K. beweisen, daß die Männer, welche gegen den K. sprechen und schreiben, nicht am Ende auch vom heiligen Geiste getrieben werden? oder beansprucht Hr. K. die Wirkungen des heil. Geistes nur für die Anhänger der „strenggläubigen" Partei? Wie viel Schlimmes ist nicht schon unter dem Vorwande geschehen, daß der heil. Geist dazu getrieben habe! — Um zu beweisen, daß L. K. den sach- und schriftgemäßesten Organismus habe, führt Herr K. Citate aus Stier's Katechismus und Palmer's Katechetik an. — Ganz gut. Aber was geht uns die individuelle Ansicht zweier Theologen an, die so gut irren können, wie jeder andere Mensch? Ja, L. K. hat unbestreitbar den schriftgemäßesten Organismus — das wird Niemand leugnen können, der den K. versteht —, aber doch gewiß nicht, weil dies Hr. Stier und Hr. Palmer sagen. — Von der Schuld, religiöse Spaltungen verursacht zu haben, spricht Hr. K. den L. K. völlig frei; der K. habe dies nicht gethan, sondern das Aufgeben und Ignoriren dieses Symbols. „Der Geist des Abfalls und der Verleugnung wäre nicht so üppig emporgeschossen," wenn der K. immer ordentlich gelehrt worden wäre. „Macht die Großen mit seinem Geiste, mit seiner Tiefe und Herrlichkeit durch Katechismuspredigten vertraut!" — Randbemerkungen hierzu wären überflüssig. — In Bezug auf Punkt 4. wird Hrn. K. die Vertheidigung des L. K. doch ein wenig zu schwierig; er hilft sich deshalb damit, daß er die Hauptunterscheidungslehre vom Abendmahl „wenig dogmatisch scharf" nennt und überdies das vierte und fünfte Hauptstück gänzlich vom Schulunterrichte ausgeschlossen wünscht. — Wenn aber der K. der „Ausdruck unseres Glaubens" sein soll, so muß es nothwendig als ein Uebelstand betrachtet werden, daß er gerade bei der Lehre vom Abendmahl „weniger dogmatisch scharf" ist. — Schließlich meint Hr. K., daß da, wo das Volksbewußtsein christlich-religiös sei, auch die Liebe zum K. gefunden werde und daß sich in seinem Inhalte Alles frei bewege, das liebewarme Herz der Mutter, die tiefgegründete Weisheit an heiliger Stätte oder der schlichte Haus-

Digitized by Google

vater, weil Inhalt und Faſſung gut ſeien. Über letztere ſagt er in einem Übermaße von frommer Gefühlserregung: „So rund, ſo körnig, ſo praktiſch durch und durch, ſo ſchlagend kurz und kindlich, ſo unvergleichlich einfach und doch ſo geeignet, vor jedem Hauche eines tiefern Geiſtes und einer höhern Liebe alle dieſe einfältigen Formen als tauſend Kelche ſich öffnen zu laſſen, die auch die größte Fülle des Lichtes zu tragen vermögen und mit erquickendem Dufte ungeahnte Schätze ihres Innern ſpenden u. ſ. w.“

Aus dem ganzen Raiſonnement des Hrn. K. läßt ſich genügend der Standpunkt erkennen, von dem aus er ſich bewegt. Es würde uns, die wir dieſen Standpunkt mit ihm zu theilen uns gern beſcheiden, deshalb auch vergebliche Mühe machen, ihn von der Gehaltloſigkeit vieler anderer Anſichten in Bezug auf den L. K. zu überzeugen, und aus dieſem Grunde laſſen wir alle weitere Polemik fallen und geben nur dahin unſere Meinung ab, daß der L. K. allerdings für ſeine Zeit die herrlichſten Elemente des religiöſen Unterrichts enthielt, und daß ſchon die Pietät es fordert, ihn der Hauptſache nach auch noch jetzt dem Religions-Unterrichte zu Grunde zu legen; daß es aber ungleich beſſer, einfacher und natürlicher wäre, nach einem Bibelkatechismus zu unterrichten, da die Bibel doch die reinſte Norm unſeres Glaubens iſt.

Theilweiſe mit dieſer Meinung übereinſtimmend, haben ſich mehrere holſteiniſche Lehrer in lebhafter und intereſſanter Discuſſion über einen neu herzuſtellenden Unterrichtsgang in der Religion ausgeſprochen. Dies geſchah in der Central-Conferenz zu Heide am 28. Auguſt 1845, über deren Verlauf uns Prof. Dr. Asmuſſen im 1. Hefte des Schlesw.-Holſt. Schulblattes Bericht erſtattet. Schon vorher hatte der Berichterſtatter ein Schreiben an die Conferenz-Mitglieder geſchickt, in welchem er ſie aufforderte, ihre Anſichten über einen neuen Landes-Katechismus abzugeben, den er, nach Aufforderung von Seiten der vorgeſetzten Behörde, bearbeiten wolle. Er ſtellt darin folgende Fragen auf:

1) Für wen ſoll der neue K. ausgearbeitet werden? — Die Meiſten ſind der Meinung, daß er vorzüglich für die Schüler (Mittel- und Oberclaſſe), wo möglich auch für die Confirmanden zu bearbeiten ſei, und daß er dem Lehrer nur als Wegweiſer diene.

2) Wie ſoll er ſich verhalten zu dem Lutheriſchen? — Einige wünſchen, daß der L. K. dem neuen als Text zu Grunde gelegt werde; Andere weiſen auf die Mängel des Luth. K. hin; noch Andere wünſchen den neuen ganz ſelbſtſtändig und den Luth. als Anhang.

3) Soll er mehr als einen Lehrgang enthalten? — Allgemein wird nur einer verlangt.

4) Soll die gewöhnliche Anordnung der Glaubens- und Pflichtenlehren, mithin auch die Trennung beider beibehalten werden, oder empfiehlt ſich eine andere Anordnung, die beide verbindet? oder eine hiſtoriſche, etwa nach der bibliſchen Idee des Reiches Gottes, des

Digitized by Google

alten und neuen Bundes? — Die Meiſten erklären ſich für die gewöhnliche Anordnung; dabei ſeien Geſetz und Glauben ſtets zu verbinden, die Pflichten aus dem Glauben abzuleiten. Einer empfiehlt mit gründlicher Erwägung, zum Regulativ für die Ordnung des Katechismus die Idee der Gemeinſchaft mit Gott, als die Grundidee des Chriſtenthums. Sein Schema iſt:

Einleitung: Die Nothwendigkeit der Gemeinſchaft, hergeleitet aus der Hülfsbedürftigkeit der Menſchen.

I. Gott, mit dem der Menſch Gemeinſchaft haben muß.
   A. Gottes Daſein,
   B. ſein Weſen, ſeine Einheit, Dreieinigkeit, ſeine Vollkommenheiten,
   C. ſeine Werke.

II. Der Menſch, der mit Gott in Gemeinſchaft ſein ſoll;
   A. ſeine Einrichtung: Leib und Seele,
   B. ſeine Beſtimmung.

III. Die Gemeinſchaft,
   A. wie ſie urſprünglich beſtand: das Paradiesleben;
   B. wie ſie verloren ging: Sündenfall, Sünde, Strafe ꝛc.;
   C. wie ſie wieder vorbereitet wurde durch den Bund mit Israel;
      1) Inhalt des Bundes: die Verheißung, das Geſetz, das Gelübde der Menſchen,
      2) Zweck deſſelben,
      3) Mittel zur Begründung und Erhaltung;
   D. wie ſie hergeſtellt wurde durch das Evangelium vom Himmelreich;
      1) die Stiftung des Himmelreichs durch Chriſtum (Chriſtus für uns),
         a) der Stifter, ſeine Perſon und ſein Leben,
         b) die Stiftung, das dreifache Amt Chriſti,
      2) Die Beherrſchung des Himmelreichs durch den heiligen Geiſt in der Kirche (Chriſtus in uns),
         a) der Beherrſcher, Ausgießung und Weſen des heiligen Geiſtes,
         b) die Beherrſchung: Gnadenwirkſamkeit;
            aa) bei den Einzelnen (unſichtbare Kirche): Berufung, Erleuchtung, Wiedergeburt (Buße und Glaube), Heiligung oder Wandel im Geiſt (Gottesliebe: Bruderliebe: wahre Selbſtliebe), Erhaltung im Glauben,
            bb) im Ganzen (ſichtbare Kirche): kurze Überſicht der Kirchengeſchichte;
         c) die Mittel zur Beherrſchung, Gnadenmittel:
            aa) die Predigt des Wortes Gottes,
            bb) das Gebet,
            cc) die Sacramente;
   E. wie ſie dereinſt ihre Vollendung findet (Chriſtus mit uns): die letzten Dinge.

Digitized by Google

5) Soll der K. nur einfach und kurz die christlichen Wahrheiten aussprechen, oder auch Erklärungen, Eintheilungen, Beweise und Folgerungen geben? — Einige erklären sich für eine rythmische (?) Darstellung, Andere für Darstellung in biblischer Sprache, Alle aber sind darin einig, daß die Sätze einfach und kurz sein, nur die Hauptbegriffe erklärt und die Haupteintheilungen und Beweise aufgestellt werden möchten.

6) Sollen dazu Bibelstellen blos citirt oder abgedruckt werden? — Hauptstellen und Kernsprüche sind ganz abzudrucken, ebenso auch bibl. Erzählungen und Gleichnisse.

7) Sind etwa auch Denksprüche und Gesangverse beizufügen? — Einige gute Denksprüche.

8) Ist die Frageform beizubehalten, oder sind numerirte Paragraphen ohne vorangestellte Fragen vorzuziehen? — Die meisten Stimmen sind für die Frageform. In der Conferenz selbst wurde noch hinzugefügt, die Fragen möchten so gestellt sein, daß darunter ein gewisses Ganze in Antwort gegeben werden könnte.

Das Schlußergebniß der ganzen Verhandlung entschied sich dahin: daß für die Elementarclasse ein Spruchbuch (etwa zu jeder biblischen Geschichte zwei Sprüche), für die Mittelclasse L. kleiner Katechismus und für die Oberclasse endlich der neue Katechismus zu wählen sei. In diesem solle nichts von der biblischen und der Kirchen-Geschichte, sondern nur das Wichtigste aus der Bibelkunde aufgenommen werden, und zwar da, wo von dem Wort Gottes die Rede sei.

Der Fortschritt, der sich in dieser Discussion bekundet, liegt zu Tage, und es bedarf keiner weitern Erläuterung. Wollte Gott, daß man überall so frisch und frei über die Fragen des Tages verhandelte und — verhandeln könnte; dann würde der Indifferentismus unserer Tage bald einer segensvollen geistigen Thätigkeit weichen müssen und manches nicht blos Neue, sondern auch Gute dürfte für den Religions-Unterricht, wie für das ganze Schulleben zu erwarten stehen.

Daß bei so vielfacher Beregung des dem Religions-Unterrichte zu Grunde liegenden Stoffes auch manche Idee über die Form und Methode, in welcher derselbe zu behandeln sei, auftauchen mußte, liegt in der Natur der Sache. Das Verdienst, ein mit den Zwecken der Volksschule in schönster Harmonie stehendes Lehrverfahren für den Religions-Unterricht bekannt gemacht zu haben, hat unstreitig der Verfasser einer etwas weitschichtigen Abhandlung in den Nummern 7—13 des vorigen Jahrganges des von Dr. Gaupp redigirten „kirchlichen Anzeigers für Schlesien," welche Zeitschrift, ganz gegen die Tendenz eines kirchlichen Blattes, zuweilen auch in das untergeordnete Schulgebiet hineingreift. Das schadet jedoch

Digitized by Google

dem Blatte und seinen Lesern selber nichts, und der Volksschule kann es am Ende auch gleichgültig sein, wo zuerst das in ihr Bereich Gehörige auftauchte, wenn es überhaupt nur etwas für sie Ersprießliches ist. Worin aber das neue Lehrverfahren besteht und inwiefern es in der Volksschule angewendet zu werden verdient, das wollen wir in Kürze untersuchen.

Neu ist dasselbe nur in Bezug auf die Anwendung in der Volksschule und namentlich beim Religions-Unterricht*) zu nennen; denn in den höhern Unterrichtsanstalten ist es schon seit einigen Jahren unter dem Namen des Ruthardt'schen Lehrverfahrens bekannt. Während nämlich bisher in diesen Anstalten der Philologen Hauptaugenmerk nur auf Vervollkommnung der Unterrichtsmittel gerichtet war, fing man, theils in Folge einer Bemerkung von Seiten der obersten Unterrichtsbehörde, theils auf eigenen Antrieb endlich auch an, auf eine zweckmäßigere Behandlung des Unterrichts zu sehen. So wurde manches während der fortschreitenden Zeit Veraltete für den derzeitigen Standpunkt der Wissenschaft zweckmäßiger zugeschnitten und manches Neue geschaffen; etwas Eigenthümliches aber, das die Aufmerksamkeit der an höhern Unterrichtsanstalten arbeitenden Lehrer in hohem Grade in Anspruch nahm, brachte der Privatgelehrte Dr. Ernst Ruthardt in Breslau in seinem 1831 erschienenen Buche: „Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode, zunächst für die lateinische Prosa." In dieser Schrift gibt er zur Erlernung einer fremden Sprache einen von den frühern insofern verschiedenen Weg an, als er „die Concentrirung des Lehrstoffes auf ein engbegrenztes Feld mustergültigen Materials, das reflectirende Memoriren und namentlich die auf eine stufenweise Erhöhung der Selbstthätigkeit berechnete, denkende, nicht lesende oder schreibende Privatrepetition, sowie die allseitige Benutzung dieser letztern für die anderweitigen Unterrichtszwecke" zur Hauptsache macht. Die weitere Verfolgung dieses Weges ist mehr von allgemein pädagogischem Interesse und würde uns für unsern Zweck bei Bearbeitung dieses Aufsatzes zu weit führen. Wir erwähnen nur noch, daß sich das neue Lehrverfahren in den Gymnasien Eingang verschaffte, und in der oben gedachten Abhandlung im „kirchlichen Anzeiger," welche die Überschrift führt: „Ein Normalstoff in der Volksschule," mit „ua" unterzeichnet ist, und sich

*) Was den Sprach-Unterricht betrifft, so hat Kellner bereits schon im Jahre 1835 in „Schweizer's Magazin" und später (1837) im ersten Theile seines „praktischen Lehrganges," dessen 5. Auflage zu erwarten steht, dieselben Ideen wie Ruthardt ausgesprochen. (Vergl. Pädag. Jahresber. I. Jahrg. S. 103 ff.)

Digitized by Google

auf das Princip und den Werth des Ruthardt'schen Verfahrens stützt, dieses nun auch für verschiedene Unterrichtsgegenstände in der Volksschule gefordert wird. Diese sind zunächst die Muttersprache und der Religions-Unterricht. Bei ersterer verweisen wir auf den weiter unten folgenden Aufsatz vom Hrn. Seminarlehrer Kellner und beschränken uns hier darauf, zu untersuchen, in welcher Art und Weise der Verfasser der angeführten Abhandlung das Ruthardt'sche Lehrverfahren bei dem Religions-Unterrichte in Anwendung gebracht wissen will.

Er fordert als Hauptsache 1) einen mustergültigen Lern- und Lehrstoff, 2) das Auffassen desselben durch reflectirendes Memoriren bis zur Unverlierbarkeit, und 3) die Verarbeitung desselben auf möglichst mannichfaltige Weise.

I. Die Auswahl eines Lern- und Lehrstoffes für den Religions-Unterricht hat insofern ihre Schwierigkeiten, als des Materials so viel vorhanden ist, daß der befangene Schulmann leicht in Verlegenheit kommen könnte, was davon zu nehmen sei. Zweierlei darf dabei nicht außer Augen gelassen werden: daß der Stoff, als für die evangelische Volksschule bestimmt, durchaus schriftmäßig sein und zugleich als eine Gabe betrachtet werden muß, die dem Schüler als Schatz und Kern des Christenthums für das ganze Leben mitgegeben werden soll. Doch hören wir, was Herr „ua" für Anforderungen an den Lern- und Lehrstoff stellte. Er fordert von ihm, daß er

1) ein objectiv mustergültiger sei,
2) Geist und Gemüth gleichmäßig durchdringe,
3) das religiöse sittliche und nationale Bewußtsein erhöhe,
4) die Anschauung erweitere,
5) die Phantasie anrege,
6) mit Ideen bereichere,
7) den Wörterschatz und die Sprachformen mehre,
8) klar und einfach dargestellt sei,
9) für kleinere Schüler der unmittelbaren Anschauung und dem Leben und Wirken der Dinge und Thatsachen entnommen werde, auch in die Sinne fallende Erscheinungen vorführe,
10) für mittlere Schüler der Volksschule auf die Bestimmung der Dinge und die schon entfernter liegenden Eigenschaften derselben, sowie auf ethische Bedeutung von Handlungen und Begebenheiten sich richte und
11) bei obern Schülern das Verhältniß des Menschen zu Natur und Gott, sowie die innern Anlagen und Kräfte des Menschen in nähere Betrachtung ziehe.

Man sieht schon aus dieser Zusammenstellung, daß Hr. „ua" einen Normalstoff verlangt, der die ganze Seelenthätigkeit des Lehrers und Schülers in Anspruch nimmt, also wirklich geeignet ist, dem Religions-Unterrichte zu Grunde gelegt zu werden. Wenn nun dieser nach unserer Meinung keine andere Aufgabe hat, als in dem

Digitized by Google

Kinde durch Mittheilung der großen Thaten Gottes und ihrer Wirkungen den rechten Glauben und die thätige Liebe zu begründen, sowie dasselbe für den Gebrauch der von Gott verordneten Heilsmittel würdig und geschickt zu machen; so ergiebt es sich von selbst, daß nur ein solcher Stoff zulässig sein kann, der diesen Anforderungen in allen seinen Theilen entspricht. Somit sind wir unmittelbar an die heilige Schrift gewiesen, und weil sowohl der Katechismus Luthers als auch das gute, kernige, evangelische Kirchenlied nach Inhalt und Sprache dem Geiste und Wesen der Schrift entsprechen, so gehört Beides nothwendig zur Vervollständigung eines vollkommenen Normalstoffes. (Vergl. I. Jahrg. S. 30 ff.)

Das ist denn auch die Meinung „u a's." Die Bibel ist ihm die Grundlage aller religiösen und sittlichen Bildung und er findet es deshalb verwerflich, sie als gewöhnliches Lese- und Sprachbuch zu gebrauchen. Für die untere Stufe soll der Normalstoff in einzelnen biblischen Geschichten, Sprüchen und Liederversen, den Geboten und dem Vaterunser, beides ohne Erklärungen; für die mittlere Stufe in der erweiterten biblischen Geschichte, mehreren Evangelien, Sprüchen, Liederversen und einzelnen Hauptstücken, und für die obere Stufe in erweiterter Bibelkenntniß durch Sprüche, Gleichnisse, Evangelien und Episteln, in Kirchenliedern und dem vollständigen Katechismus Luthers bestehen. Da sehn wir denn freilich, daß Herr „u a" in der Wahl des Stoffes selbst uns nichts Neues bringt; denn was er verlangt, das ist bereits in jeder guten Schule dem Religions-Unterricht zu Grunde gelegt worden. Das Besondere seines Verfahrens besteht allein in der Concentration der Behandlung, die dann auch zur Folge haben soll, daß künftighin die leidige Zersplitterung der Lectionen in biblische Geschichte, Bibelkunde, Bibellesen, Katechismuslehre, Pericopenerklärung, Aufsagen der Sprüche u. s. w. vermieden werde. Und das wäre allerdings ein Vortheil, um deswillen allein das Rudthardt'sche Lehrverfahren in der Volksschule eingeführt zu werden verdiente. Von dieser Seite betrachtet, wird Niemand den Fortschritt, der in demselben liegt, verkennen. Denn durch das Neben- und Nacheinandertreiben der dem Religions-Unterrichte eingeordneten Disciplinen erwuchs dem Lehrer die große Schwierigkeit, ein in allen seinen Theilen wohl abgerundetes, stets lückenloses Christenthum zu lehren, und statt des einen, stetig fortschreitenden Ganges, der Geschichte, Belehrung und Erbauung zweckmäßig in sich einte, entstanden deren mehrere, deren gegenseitige Beziehungen zu einander der Schüler selten in vollkommener Klarheit zu erfassen vermochte. Auch wird dadurch, wie der Zerspaltung des laufenden Unterrichtsfadens selbst, so auch der Zersplitterung der darauf verwendeten Zeit vorgebeugt und der thätige, seinen Gegenstand vollkommen inne habende Lehrer wird bei Anwendung des neuen Lehrverfahrens in kürzerer Zeit zum Ziele gelangen wie ehedem. Freilich gehört eben dazu, daß der Lehrer Herr des Stoffes sei und das

Digitized by Google

bringt uns auf das zweite Erforderniß zu einer zweckentsprechenden Anwendung der Ruthardt'schen Methode.

II. Es gehört am Ende wenig dazu, den Stoff, der nach „u a's" Vorschlage für den Zeitraum von 2 Jahren 1—2 Druckbogen umfassen könne, sich fest einzuprägen; aber soll er nicht blos im Kopfe, sondern im Geiste und Gemüthe des Lehrers haften, soll er nicht blos angelernt, sondern eingelebt sein, damit er dem Schüler so mitgetheilt werden könne, daß er auf denselben einen wirklich bildenden Einfluß äußert: so gehört mehr dazu, als ein blos mechanisches, äußerliches Auffassen, und der nicht wirklich durchgebildete Lehrer wird keinen Gewinn von der Betreibung der neuen Methode haben. Diese Schwierigkeit könnte am Ende dadurch gehoben werden, daß dem Lehrer über die Behandlung des Normalstoffes einzelne Erläuterungen und Winke oder ein besonderer Leitfaden beigegeben würden; allein es fragt sich, ob nicht dadurch dem geistlosen Mechanismus, den aus der Schule zu vertreiben doch schon seit Jahren alle tüchtigen Pädagogen bemüht gewesen sind, von Neuem Vorschub geleistet würde. Das ist gewiß, daß durch Beifügung eines Commentars das freie geistige Denken gehindert und dadurch das Interesse an dem Gegenstande erlahmen würde. Soll dieses immer frisch erhalten werden, so dürfen — obwohl der Normalstoff ein und derselbe bleiben muß — doch keine geistlosen Wiederholungen statt finden, sondern aus des Lehrers innerstem Gemüthe müssen frisch und freudig die Gedanken emporsteigen, um klar und lebendig auf den Schüler überzugehen. Nur durch ein solches „Inwendigmemoriren" kann durch den Normalstoff das erreicht werden, was Endbestimmung alles Religions-Unterrichts ist.

Auf den Lehrer kommt also bei Anwendung der Ruthardt'schen Methode das Meiste an. Ein geistloser Lehrer wird dem Schüler den Stoff nicht bis zur Unverlierbarkeit einzuprägen verstehen — er wird es allerdings, äußerlich und für eine gewisse Zeit —; aber selbst das fleißigste Repetiren von Seiten der Schüler wird nicht im Stande sein, ein lebensvolles Auffassen des Stoffes zu ersetzen. Der Schüler muß nothwendig begeistert werden, und wie viele Lehrer das verstehen, wird Jeder wissen, der die Verhältnisse kennt, unter denen die Lehrer gebildet werden, unter denen sie in ihrem Amte wirken. Sollten sich diese für die Zukunft günstiger gestalten — und daß sie es werden, dafür bürgt uns der hohe, stets auf Beförderung der Volkswohlfahrt durch Volksbildung gerichtete Sinn unserer Behörden —; so stände dem neuen Lehrverfahren gewiß eine weitere Ausbreitung bevor. Für jetzt wird es wol seine Existenz allein nur in der Theorie begründen, da es, schlecht ausgeführt, mehr Schaden als Nutzen bringen dürfte. Daß es im Strome der sich drängenden und treibenden Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik nicht als gehaltlose Schaumblase spurlos verschwinden wird, dafür bürgt uns einerseits die fortschreitende Thätigkeit des Schöpfers

Digitized by Google

der Methode selbst, andererseits der regsame Geist der Zeit, der selbst das Geringste auszubeuten versteht, wenn es nur an sich einen gehaltvollen Kern besitzt und für die Zukunft etwas Gutes verspricht.

Die Schwierigkeiten, sowohl hinsichtlich des Auffassens des Stoffes für Lehrer und Schüler, als überhaupt der ganzen Behandlungsweise der Sache, zu überwinden, gibt der Verfasser der Abhandlung im kirchlichen Anzeiger mehreres Beherzigenswerthe an, das uns zugleich auf den letzten Punkt, die weitere Verarbeitung des Stoffes führt:

1) soll der Stoff zunächst vom kleinsten Umfange gewählt,
2) auf genaue Aussprache gehalten,
3) durch Zwischenfragen das Behalten und Verständniß gefördert,
4) der Stoff mit erhöhter Stimme vorgetragen,
5) öfters niedergeschrieben,
6) in andere Formen umgewandelt,
7) mit Selbstbeachtung wiederholt,
8) desgleichen auch mit Reflexion und
9) überhaupt in jeder Hinsicht benutzt werden.

III. Da diese neuen Andeutungen zur Überwindung der Schwierigkeiten sich zugleich auch auf den Unterricht in der Muttersprache beziehen, so können nicht alle derselben Anwendung auf den Religions-Unterricht erhalten. Was den ersten Punkt betrifft, so versteht es sich von selbst, daß für Schüler in der Unterklasse zuerst nur ein geringer Stoff und — wollen wir hinzusetzen — selbst wol erst mit Beginn des zweiten Schuljahres gewählt werden darf. Nur entsteht dabei eine neue Schwierigkeit durch das öftere Wechseln des Normalstoffes, was doch nicht zu umgehen ist, wenn der Schüler vollständig in das Christenthum eingeführt werden soll. Beim Fortschreiten zu einem neuen Normalstoffe tritt der ältere, selbst bei der fleißigsten, mit Selbstbeachtung und Reflexion vorgenommenen Wiederholung, doch mehr in den Hintergrund, und das Kind wird sich immer an das ihm zunächst Dargebotene halten. Es muß unter allen Umständen eine, das Unterrichten sehr erschwerende Aufgabe sein, fortwährend auf den schon ausgenützten Stoff zurückzuführen, ohne den neuen doch außer Augen zu lassen, und wol wenige Lehrer möchten an dieser Klippe gefahrlos vorübersteuern. Dann tritt hier noch der Umstand ein, daß in einer getheilten Schule, an der mehrere Lehrer in mehreren Classen wirken, die sich eng an einander schließenden einzelnen Theile des gesammten Normalstoffes selten wol von den verschiedenen Lehrern auf gleich geistbildende Weise behandelt oder auch nur lückenlos aneinander gefügt werden, ganz abgesehen davon, daß die Wiederholungen in den obern Klassen wol nie der Behandlungsweise in der Unterklasse und den Ansichten des Lehrers derselben entsprechen dürften. Auch in der ungetheilten Schule sind die Schwierigkeiten bei Behandlung des Normatstoffes keine geringen; denn, da dieselbe das unausgesetzte unmittelbare Einwirken

Digitized by Google

des Lehrers auf jeden einzelnen Schüler verlangt, so ist nicht abzusehen, wie der Lehrer seine Thätigkeit auf die verschiedenen Abtheilungen vertheilen will. Sicherlich wird Herr „ua" uns im Laufe der Zeit seine Erfolge nach Anwendung des Ruthardt'schen Lehrverfahrens und zugleich die Mittel und Wege mittheilen, durch welche jene Hindernisse überwunden oder wenigstens umgangen werden können.

In einer Klasse mit Schülern, die im Allgemeinen auf ein und derselben Stufe stehen, läßt sich das Ruthardt'sche Lehrverfahren gewiß am zweckmäßigsten anwenden und hier namentlich wird es am ehesten möglich sein, den Normalstoff so auszunutzen, daß er des Kindes Seelenkräfte allseitig in Anspruch nimmt und sich mit seinem ganzen geistigen Sein und Wesen associirt. Daß dieses erreicht werde, dazu gehört vor Allem, wie bereits oben angeführt ist, eine mit Selbstbeachtung und Reflexion betriebene Wiederholung. Durch eine solche wird der Normalstoff, wenn er bis da nur äußerlich am Kinde haftete, vermittelst selbstthätigen Denkens erst festes Eigenthum desselben; es wird ihn, gleichsam als etwas Selbsterrungenes, mit desto größerer Freude betrachten, und diese wird ihren belebenden Einfluß auf das ganze sittliche und religiöse Leben des Kindes ausüben und das Ihre mit zu dem beitragen, was Herrn „ua" als Gesammtfolge einer geistvollen Anwendung des neuen Lehrverfahrens erscheint; nämlich: eine intensive, kräftige Erfassung des ganzen Seelenlebens, edle Characterbildung, innere Tüchtigkeit, Begründung eines richtigen Verhältnisses des Menschen zur Menschennatur, zur äußern Natur, zum Leben, zur Geschichte, zum Vaterlande, zum Schöpfer und damit zugleich Erzeugung der Ehrfurcht vor Gott, Zufriedenheit mit dem Loose, Achtung vor Recht, Gesetz und Obrigkeit, Liebe zu Mitmenschen, zur Natur, zum Vaterlande und selbst zur Kunst.

In wiefern dies Alles nicht auch mit irgend einer andern, geistreich angewendeten Methode erreicht werden könne, wollen wir dahin gestellt sein lassen; uns scheint der Hauptgewinn, den wir durch Einführung des R. Lehrverfahrens in unsern Schulen unter den günstigsten Verhältnissen haben können, vor Allem in folgendem Gedoppelten zu liegen:

1) wird der **Lehrer** durch diese Methode in Stand gesetzt werden, am sichersten die stete Verfolgung eines rein-formellen oder rein-materiellen Bildungsweges zu vermeiden und die Mittelstraße endlich aufzufinden, und

2) erhält der **Schüler** einen kostbaren Schatz für das ganze Leben, der nicht äußerlich, sondern in ihm selbst liegt und geeignet ist, ihn zu fortdauernder geistiger Thätigkeit anzuspornen.

Es ist also Grund genug vorhanden, dem beregten Lehrverfahren unsere größte Aufmerksamkeit zu schenken; obschon es noch nicht

Digitized by Google

an der Zeit sein dürfte, einer allgemeineren Einführung desselben in die Volksschule das Wort zu reden. Warten wir erst die mehr oder weniger divergirenden Urtheile stimmberechtigter Pädagogen ab; dann wird es eher möglich sein, nach Vergleichung der verschiedenen Aussagen einen Spruch zu thun, und wir behalten uns vor, seiner Zeit das Nähere darüber zu berichten.

Wir schließen unsern Bericht mit Anführung noch einiger in den verschiedenen Journalen erschienenen Aufsätze, welche wir außer den schon besprochenen der Aufmerksamkeit unserer Leser empfohlen haben wollen.

1. „Über die Mittel- oder Unmittelbarkeit des Religions-Unterrichtes." (Sächs. Schulz. Nr. 20.) Der ungenannte Verfasser geht von dem Grundsatze aus, daß jeder Unterricht, recht betrieben, ein Religions-Unterricht und jeder Religions-Unterricht, nicht recht betrieben, kein Religions-Unterricht sei. Seine Ansichten näher erörternd, faßt nun der Verfasser theils die verschiedenen Unterrichtsfächer, theils den systematischen Religions-Unterricht selbst ins Auge.

Naturlehre und Naturgeschichte, wenn sie nicht bloße Gedächtnißübungen seien, würden kraftbildend durch Hinweisung auf Gottes Wesen und Walten, das anschauend dargestellt werden müße. Geographie, wie sie jetzt getrieben werde, könne den Religions-Unterricht nicht sehr fördern: dazu gehöre ihre Betreibung im Leben, z. B. auf Reisen (?). Bei Geschichte zeigt er an einem grellen Beispiele, wie es nicht gemacht werden dürfe; giebt aber nichts Positives. Wer nicht selbst Psychologie treiben könne, gewöhne die Kinder an's Denken, das sei Religions-Unterricht. — Den systematischen Religions-Unterricht verwirft er deshalb, weil es keinen systematischen, d. h. vorbereiteten (?) Seelenzustand gäbe. Bei einem systematischen Religions-Unterrichte verkehre man das Mittel zum Zweck. Die Religion dürfe nicht unter dem Einflusse der Theologie stehen; ja, selbst Gesang und Gebet würde unter diesem Einflusse mechanisch fixirt.

Daß jeder Unterricht ein Religions-Unterricht werden kann, geben wir zu, sobald der Lehrer selbst nur ein sittlich-religiöser ist; daß aber der sittliche Wille — wie der Verfasser fortfährt — das Fundament aller Religiosität und darum jeder kraftbildende Unterricht ein Religions-Unterricht sei, dem können wir nicht unbedingt beipflichten. (S. 1. Jahrg. S. 22.)

2. (Zille's allgem. Zeitung für Christenthum und Kirche Nr. 40) Aus einer Kritik eines Aufsatzes in der sächs. Kirchenzeitung, der die Einrichtung eines Kindergottesdienstes behandelt, heben wir besonders die Ansicht des Verfassers hervor, daß das Augenmerk

Digitized by Google

in Beziehung auf die Kinderwelt mehr auf Erbauung, in Bezug auf die junge erwachsene Welt mehr auf Belehrung zu richten, und weil die Schule nur nebenbei erbauen könne, die Einrichtung eines kindlichen Gottesdienstes wünschenswerth sei. — Das ist ganz schön; aber wir wollen doch der Schule das Verdienst lassen, aus Religionsstunden, wenn anders nur der rechte Geist in ihr lebt, Erbauungsstunden machen zu können.

3. Herr Rector Müller in Segeberg gibt im ersten Hefte des Schleswig-Holstein'schen Schulblattes seine Ansichten über die „Nothwendigkeit des Unterrichts in der Kirchengeschichte in den Volksschulen," die wir im Auszuge mittheilen. Er sagt: bei der Wahl von Beispielen zu Religionssätzen ist zu beobachten: 1) daß die vorgeführten Personen wirkliche Muster, auch geschichtlich wahr sind, 2) daß sie den Kindern bekannt sind. Die Bibel ist hierzu die beste Quelle; indessen ist es auch erforderlich, in der Geschichte weiter zu gehen, zumal die neuere Geschichte „sich bisweilen darin gefällt, große Dinge aus den trivialsten Ursachen abzuleiten, um so weniger aber dem Zusammenhange mit dem Reiche Gottes nachzuspüren." — Den Unterricht anschaulich zu machen (in welcher Beziehung der Verfasser die Krummacher'schen Predigten lobt) ist sehr schwer, weil das Land und die Gebräuche Palästina's uns zu fremd sind; darum ist es wünschenswerth, dieselben geschichtlichen Fakta, wie sie das Morgenland erlebte, auf vaterländischem Boden vorzuführen, (z. B. statt Stephanus Märtyrerthum, das des Joh. Huß). Ferner glauben die Kinder, die Bibelmenschen seien ganz andere als sie selbst, und deßhalb müssen vermittelnde Personen aufgeführt werden, z. B. Policarpus, Augustinus, Bonifacius, Anscharius, Vicelius, Huß, Luther, Melanchton, Arndt und Spener, Paul Egede und John Elliot, ja selbst der heil. Franz (!) und die heil. Catharina (!) — Frage: Wie soll das erreicht werden? — Dadurch nicht, daß man, wie Harnisch in seinem größern Lehrbuche zum kleinen Katechismus einzelne Geschichten einstreut, sondern durch eine besondere, der Kirchengeschichte gewidmete Stunde im Lectionsplan. Das thut noth, daß die Jugend in dieser Bescheid wisse; denn wie sehr ist namentlich die Einsicht in die Bedeutung der kirchlichen Sinnbilder geschwunden." Glauben doch Manche, der Fisch oder der Hahn auf dem Kirchthurme seien eben die passendsten Figuren für eine Wetterfahne; als müßte man an der Kirche sehen können, wo der Wind herkommt." Diese Bekanntschaft mit der Kirchengeschichte wird dann auch dazu dienen, den Eifer für die Mission frühzeitig zu erwecken. Als ein, beim Unterricht sehr brauchbar gefundenes Buch, empfiehlt er die vom norddeutschen Vereine herausgegebene Kirchengeschichte.

Für jetzt möchte wol wenig Zeit zur besondern Ertheilung des kirchengeschichtlichen Unterrichts in der Volksschule gefunden werden und darum müssen wir uns schon begnügen, die hauptsächlichsten

Digitized by Google

Facta aus der Geschichte der christlichen Kirche mit in den Religions-Unterricht einzuweben. Das genügt auch vollkommen, zumal bei Ertheilung des vaterländischen oder allgemeinen Geschichts-Unterrichts doch viel Rücksicht auf die religiösen Beziehungen der einzelnen Welt-Begebenheiten genommen wird.

4. In dem 3. Hefte des Brandenburg'schen Schulblattes liefert K. Bormann eine gediegene Abhandlung „über die Bedeutung des Kirchenliedes für die Schule." Er sagt, daß es bei Vielen scheine (Gloz, ausführliche Erklärungen einiger evangelischen Kirchenlieder, S. 4 und Thilo, das geistliche Lied, S. 11), als diene das geistliche Lied nur kirchlichen Zwecken und sei nur eine nützliche aber keine nothwendige Forderung an die Schule. Darum wolle er es unternehmen, „den nothwendigen Zusammenhang des geistlichen Liedes mit dem unbestrittenen und unbestreitbaren Lernstoff der christlichen Volksschule nachzuweisen." Dieser sei das göttliche Wort, indem die Volksschule darin den Grundstoff für ihre religiöse Unterweisung erkenne. Gottes Wort (Rede) verlange aber eine Gegenrede und diese eben gebe der Inhalt unserer geistlichen Lieder. Diese, mit großer Klarheit dargelegte Behauptung weis't er an einzelnen (ungesuchten) Beispielen nach, und erkennt den großen Werth des geistlichen Liedes für die Schule namentlich darin, daß es geschickt erscheine, dem Kinde es anschaulich nahe zu bringen, welches Leben in ihm selbst das göttliche Wort gewinne und wie es sich dasselbe innerlich zu eigen machen soll; daß mit ihm der Glaube in die Seele des Kindes gepflanzt werden könne.

Literatur.

A. Für den Lehrer.

1) Zum Selbststudium.

1) Vorschläge zur Verbesserung des Religions-Unterrichts in der Volksschule. Herausgegeben vom Voigtländischen Volksschullehrer-Verein. Plauen, Neupert, 1845. gr. 8. (5 Bg. geh. 4 Sgr.)

In wiefern diese Schrift wirklich der Beachtung werth ist, werden die Lehrer schon aus einer kurzen Anführung der gemachten Vorschläge ersehen können. Diese beziehen sich theils auf größere Vereinfachung des Unterrichts, theils auf gründlichere Behandlung einzelner Lehren. Die Vereinfachung des Religions-Unterrichts soll einmal durch Weglassung mancher Lehren bewirkt werden, so namentlich derjenigen von der Wahrhaftigkeit, Unverän-

Digitized by Google

derlichkeit und Unabhängigkeit Gottes, von den Pflichten der Selbstständigkeit, der Willensveredlung, der Achtung der Freiheit Anderer; besonders erscheinen auch dem Verfasser die vielen Beweise und die häufigen Widerholungen mancher praktischen Lehren überflüssig. Die letzteren zu vermeiden, wird als zweites Mittel zur Vereinfachung des Religions-Unterrichts eine bessere Anordnung der Religionsgegenstände empfohlen. Des Verfassers eigene berücksichtigt besonders das Verhältniß der Glaubens- und Sittenlehren zu einander, indem er diesen den Vorrang vor jenen einräumt, was er noch weiter unten vertheidigt. Eigenthümlich ist dabei besonders die Entwicklung der Eigenschaften Gottes aus der Betrachtung seiner Werke, ihre Beziehungen zu einander und ihre Unterordnung unter die Vaterliebe Gottes.

Der zweite Theil des Buches, der Vorschläge zu einer gründlicheren Behandlung mancher Lehren enthält, empfiehlt zunächst in den ersten 19 Abschnitten einzelne Lehren zu einer ausführlichen und tiefen Behandlung, wobei uns namentlich (S. 24) aufgefallen ist, daß der Verfasser vom Lehrer verlangt, bei Besprechung von der Selbstbefleckung „den guten, schwarzen Anzug anzulegen." Diese Äußerlichkeit kann allerdings eine, dem Wesen des Lehrstoffs angemessene ernste Feierlichkeit unterstützen helfen; wir meinen jedoch, daß hierbei des Lehrers Vortrag und seine eigene Gemüthsrichtung das Meiste bewirken müssen. Die letzten acht Abschnitte beziehen sich mehr auf die Methodik und enthalten viele recht wohl zu beachtende Winke für Lehrer, wenn auch in dem Abschnitte: „Veranschaulichung der Glaubens- und Sittenlehre durch Beispiele," unter diesen letztern nicht alle gleich treffend und für das kindliche Alter gleich passend gewählt sind.

Das ganze Buch behandelt den vorliegenden Stoff zwar kurz, aber in anregender Weise und wird deshalb schon seinen Leserkreis finden.

2) Der evangelische Religions-Unterricht in den Gymnasien. Ein Gutachten von **D. W. Landfermann**. Frankfurt a. M., Brönner, 1846. 8. (V. und 64 S. 15 Sgr.)

Diese Broschüre wurde zunächst nicht für einen literarischen Zweck geschrieben, sondern durch die amtliche Stellung des Verfassers, der Schulrath in Coblenz ist, hervorgerufen. Sie ist seit ihrer Veröffentlichung mannichfach beurtheilt worden, und tüchtige Religionslehrer haben ihre Meinung über dieselbe meistens in verwerfendem Sinne ausgesprochen. Dennoch hat sich das Rheinländische Provinzial-Schul-Collegium bewogen gefunden, ihrem Inhalte beizustimmen, und somit ist wenigstens nicht zu zweifeln, daß sie Manches enthält, was für den Lehrer an höhern Unterrichtsanstalten, für die sie zunächst bestimmt ist, so wie für den Pädagogen überhaupt von Interesse ist. Denn da nach des Verfassers ganz richtiger Ansicht der Religions-Unterricht der evangelischen Jugend in den Gym-

Digitized by Google

naſien zunächſt keine ſpecifiſch andere Aufgabe hat, als der Religions-Unterricht der übrigen evangeliſchen Jugend, ſo wird es dem Lehrer leicht, bei Verfolgung der einzelnen Paragraphen das Geſagte auf ſeinen Wirkungskreis anzuwenden. — Das ganze Gutachten zerfällt in die 8 Abſchnitte: Vorerinnerungen — der Lehrer der Religion — der Lehrſtoff und ſeine Vertheilung auf die einzelnen Klaſſen — die Lehrbücher — Klaſſenabtheilung und Zahl der Lehrſtunden für den evangeliſchen Religionsunterricht — die Lehrform — die gemeinſamen Andachten des Gymnaſiums — allgemeine Bedingungen des Religionsunterrichts in den Gymnaſien —, von denen namentlich der dritte auch für den Volksſchullehrer von großem Werthe iſt. Wir können nicht unterlaſſen, zur Charakteriſirung des Ganzen einzelne Proben aus dieſem Abſchnitte mitzutheilen.

„Den Anfang in der Beſchäftigung mit der Bibel macht auch im Gymnaſium die bibliſche Geſchichte mit ihrem Zuſammenhange von der Schöpfung bis auf die erſte Miſſion in der Apoſtelgeſchichte, als der eigentliche religiöſe Anſchauungsunterricht.“ ... „Wenn der Lehrer zuerſt die Geſchichte vorlieſet, dann ſo einfach als möglich, und mit ſtrenger Beſchränkung auf das, was zur Veranſchaulichung der äußern und innern Momente der Geſchichte unerläßlich iſt, erläutert, nicht aber dieſelbe zu einem Vehikel ferner liegender hiſtoriſch-geographiſcher Anmerkungen oder erbaulicher Nutzanwendungen und catechetiſcher Verſtandesübungen macht, ſondern auf die unmittelbare Wirkung der zu anſchaulichem Verſtändniß gebrachten Geſchichte vertraut, ſodann dieſelbe von den Schülern wiederholt leſen, und ſie frei, aber in weſentlichen Zügen und möglichſt in der Schriftſprache wiedererzählen läßt, und im Ganzen langſam fortſchreitet, und mit öftern Wiederholungen, wozu auch die Erläuterung der ſpätern Geſchichte vielfachen Anlaß gibt, ſo wird jenes Ziel — lebendige und innige Vertrautheit mit der bibliſchen Geſchichte im Einzelnen und im Ganzen — erreicht werden.“

Nachdem der Verfaſſer für das zuſammenhängende Bibelleſen, das in Quarta beginnen ſoll, nur kurze und möglichſt aus der Bibel ſelbſt geſchöpfte Erläuterungen verlangt, fährt er S. 29. fort: „Die bibliſchen Grundbegriffe: Geſetz, Sünde, Schuld, Sünde als Zuſtand und als einzelne That, organiſcher Zuſammenhang des Menſchengeſchlechts, Mitſchuld an der Sünde einer größern Gemeinſchaft und am Übel Anderer, Gnade, Glauben, Werke, Verſöhnung, Rechtfertigung, Heiligung, Leben und Wandeln im Geiſt, Leben, Tod, Vertrauen und Sorge, Treue, Wahrhaftigkeit, Kirche, Seligkeit u. ſ. w. ſind beſonders in genaue Betrachtung zu nehmen, und bei ſolchen Hauptbegriffen beſonders ſind die prägnanten Stellen der beiden ſymboliſchen Catechismen, in der oben ſchon bezeichneten Weiſe, herbeizuziehen. Eine gründliche Erörterung und Rechtfertigung des Wunderbegriffs iſt ferner in den obern Klaſſen überhaupt, und beſonders in unſerer Zeit unerläßlich. Die geeignetſte Stelle dafür

Digitized by Google

wäre wohl da, wo zum ersten Mal bei dem Bibellesen in Secunda von einem Wunder die Rede ist."

Über den kirchengeschichtlichen Unterricht in den obern Klassen heißt es S. 34: „Wie bei der Behandlung der Geschichte überhaupt, so wird besonders bei der Kirchengeschichte die Schule nicht in der Notizenmasse und in der tabellarischen Vollständigkeit, sondern in der anschaulichen Darstellung der Culminationspunkte mit lebendiger Darstellung ausgezeichneter Persönlichkeiten, wie Augustin Chrysostomus u. s. w. neben rascher Vermittelung der Gesammtübersicht ihre Aufgabe zu erkennen haben, und weniger bei Verirrungen und Ausartungen, wie bei dem jedoch nicht ganz zu übergehenden Judenthum, welches wieder in die Kirche eindrang, und dem Heidenthum des spätern Mittelalters, als bei den reinen und echten Regungen des christlichen Lebens, also hauptsächlich bei den ersten Jahrhunderten, der germanischen Mission durch Bonifacius u. s. w., bei der Reformation und ihren Vorläufern, sodann bei Spener und Franke und ihrer Zeit, der Brüder-Unität, endlich bei den Lebensregungen der neuern Zeit verweilen, und hier unbedenklich auch das neueste, wie die Abschaffung der Sklaverei, die Mäßigkeits- und Gustav-Adolph's-Vereine, die Bibelgesellschaften u. s. w. berühren. Überall aber ist zu urgiren, daß das echt christliche im Glauben und Leben aller Jahrhunderte geschichtliches Eigenthum unserer am ersten Pfingsttage beginnenden evangelischen Kirche ist." — „Endlich ist noch eines Stoffs für den evangelischen Religions-Unterricht zu erwähnen, der dem Gymnasium eben so werth wie der Volksschule sein, und wenn irgend möglich, in allen Klassen des Gymnasiums den angemessenen Platz finden sollte. Dies ist der Kern des evangelischen Liederschatzes."

Ob diejenigen Directoren der rheinländischen Gymnasien, welche einer freisinnigen Auffassung des religiösen Elementes huldigen, der Ausführung der in dem Gutachten beregten Ideen sich unterziehen werden, wollen wir dahin gestellt sein lassen; erfreulich aber ist es, daß auch für höhere Anstalten der gesammte Religions-Unterricht nach und nach in eine Stellung zu den übrigen Unterrichtsfächern tritt, wie sie ihm von Rechtswegen zukommt.

3) Über die Bedeutung des Religions-Unterrichtes an höhern Bildungsanstalten. Schulrede von Dr. K. R. Hagenbach, Professor der Theologie an der Universität und Religionslehrer an dem Pädagogium in Basel. Zürich, Meyer und Zeller. 1846. 8. (31 S. 5 Sgr.)

Auch dieses Schriftchen liefert den Beweis, daß auf höhern Lehranstalten immer mehr für Ertheilung eines guten Religionsunterrichts gethan wird. Der Redner beantwortet zuerst die Frage: ist die Religion überhaupt ein Unterrichtsgegenstand an höhern Bildungsanstalten? mit „Ja", indem er die Ansichten der Gegner bündig widerlegt, zugleich aber darauf hindeutet,

Digitized by Google

daß sich zwar der Religions-Unterricht wie die übrigen Unterrichtsfächer in der wissenschaftlichen Sphäre bewege, aber nicht in ihr aufgeh, sondern noch eine andere Lebenssphäre zu seiner Voraussetzung habe, die religiöse. Wie weit nun die wissenschaftliche Seite der Religion bei der religiösen Erziehung des Menschen überhaupt in Betracht komme und wie sie sowol zum eigentlich Religiösen als zum Wissen überhaupt sich verhalte, macht nun der Redner zum Gegenstand gründlicher Erörterung. Besonders hebt er hervor, daß es nothwendig sei, dem jugendlichen Geiste Wissenschaft und Religion aus dem rechten Gesichtspunkte betrachten zu lehren, indem er namentlich an zwei Wissenschaften, an der klassischen Philologie und den Naturwissenschaften zeigt, wie diese sowol am rechten Orte auseinander zu halten, als auch auf einander zu beziehen seien. — Die ganze Rede durchweht ein milder aber erfrischender Hauch, das beste Zeugniß für den Redner, daß er selbst von seinem Gegenstande tief durchdrungen sein muß.

4) Mittheilungen aus dem Gebiete der theoretischen und praktischen Katechetik von **M. E. L. Schweitzer.** Schulrath, Direktor der beiden Bürgerschulen und Seminarinspector in Weimar. 1 Band. Leipzig, Hentze, 1846. 8. (VI und 188 S. 17½ Sgr.)

Bei der entschiedenen Richtung, in welcher sich der Geist des Buches bewegt, dürfte dasselbe derjenigen Partei, welche der theologischen Denkgläubigkeit das Wort redet, kaum empfohlen werden, wenn nicht besonders der praktische Theil von hoher didaktischer Bedeutung wäre. Zu diesem gehören die Abschnitte 2—6, welche Unterredungen über verschiedene Bibelstellen und andere religiöse Themata, und 7—13, welche Entwürfe zu Unterredungen über Bibelstellen enthalten; während der 14. Abschnitt Literarisches aus dem Gebiete der Katechetik mit besonderer Rücksichtnahme auf die, von J. Andreas Hoffmann bei Meyer und Zeller in Zürich erschienenen „religiösen Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern erster Klasse", und der 15. einige Kuriosa aus dem Katechismus des Jesuiten Pater Scouille liefert. Zu beklagen ist es, daß der Verfasser durch den Tod verhindert worden ist, das angefangene Werk fortzusetzen. *)

5) Der Bibelspruch im Dienste des Religions-Unterrichts in evangelischen Volksschulen und Lehrer-Bildungsanstalten. Mit Berücksichtigung des „bibl. Spruchbuchs zum Schulgebrauch, Calw und Stuttgart, 1845." Von **W. Thilo**, Director des königl. Schullehrer-Seminars und Mitglied der königl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Er-

*) Schweitzer starb am 2. Februar des verflossenen Jahres nach zwanzigjähriger verdienstvoller Amtsthätigkeit im 46. Lebensjahre. Sein Nachfolger ist Hanschmann, ehedem ord. Lehrer an der II. Bürgerschule zu Leipzig.

Digitized by Google

furt. Erfurt, Langensalza und Leipzig, G. W. Körner, 1846. gr. 8. (56 S. 4 Sgr.)

Man ist schon daran gewöhnt, von dem Verfasser dieses reichhaltigen, wenn auch weniger umfangreichen Schriftchens, nur Gediegenes zu erwarten, und deshalb bedarf es eigentlich wol nur der Aufmerksammachung von Seiten des Ref., um Lehrer und solche, die es werden wollen, zum Studium der neuen Schrift zu veranlassen. Sie enthält so viel Schönes und in Volksschulen Anwendbares, daß es schwer wird, Proben ihres geistigen Gehaltes mitzutheilen. Wir erwähnen nur, daß der Verfasser den Religions-Unterricht darum an ein Spruchbuch angeknüpft wissen will, weil der evangelische Religionslehrer den allgemein christlichen und besondern amtlichen Beruf habe, seine Schüler im evangelischen Sinne in den Bereich der Glaubensanschauung seiner Kirche und deren Geistesheimath zu führen und darin zu orientiren, und daß dies eben am besten durch Mittheilung und Erklärung des lautern Wortes Gottes geschehe. S. 11 heißt es: „Das Spruchbuch führt mich an lauter frische Quellen, jede aus eigenthümlicher Umgebung springend, jede rein, tief und heilsam, an jeder ein Standort und Ruheplatz, von dem ein Blick weit in die offenen Thalungen des Lebens hinaus vergönnt ist.“ In Betreff der Auslegung, die historische, logische, ästhetische und grammatische Aufgaben enthält, und vermittelst welcher der Katechet den als eine Knospe erscheinenden Spruch zur Blüthe bringen soll, erscheint es dem Verfasser von äußerster Wichtigkeit, darauf Bedacht zu nehmen, 1) „daß der biblische Ausspruch in seiner Gliederung von den Schülern erkannt, und deshalb nach seinen Hauptgliedern in faßlicher, naturgemäßer Abfolge, d. h. nach ihrer Leichtigkeit oder Wichtigkeit vorgeführt werde; 2) daß die einzelnen Begriffe, aus welchen sich der Gedanke des Spruchgliedes erbaut und gestaltet, nach der Folge seiner Glieder zu näherer Betrachtung herausgehoben werden; 3) daß die einzelnen Begriffe nach ihrem Inhalte in Reinheit, Tiefe und Fülle klar gemacht werden; 4) daß unter Umständen nicht blos gezeigt werde, wie der Spruch zu verstehen, sondern auch nicht zu verstehen sei; 5) Vergleichung der Sprüche unter einander, entweder ähnlicher, oder scheinbar widersprechender Schriftstellen.“ Was die Anwendung betrifft, so habe sich der Katechet zu hüten, „daß er dieselbe, wie nach der Fabel die Moral, allemal hinterdrein bringe, sondern vielmehr möge er darauf sehen, daß das, was erforderlich wird, an der geeigneten Stelle im Laufe der auslegenden Betrachtung überraschend beigebracht werde.“ Durch Auslegung und Anwendung lerne der Schüler den Spruch kennen; davon verschieden ist das Können desselben, das darin besteht, „von dem Erkannten freithätig Gebrauch zu machen.“ Somit muß der Spruch durch die Schule auch Sache des Bekennens und Bethätigens werden. Zu Ersterem ist ein ausdrückliches Erlernen, Üben und Wiederholen erforderlich; bei Letz-

Digitized by Google

terem erinnert der Verfasser an den Spruch: „Lehret sie halten Alles, was ich euch befohlen habe!“ Zum Schlusse dieses Abschnittes sind die Schwierigkeiten bei Behandlung des Spruches aufgestellt, aber auch die großen Vortheile, die eine solche gewährt, nachgewiesen. Dann wendet der Hr. Verf. die Spruchbehandlung auf die Bildung der Zöglinge für das Volksschulamt an und empfiehlt schließlich, nach einer Würdigung des Calwer Spruchbuchs, das Erfurter „Spruchbüchlein oder Sammlung einiger Stellen der heiligen Schrift, welche beim Religions-Unterrichte nach dem Katechismus zu gebrauchen sind.“

Räumliche Grenzen verbieten uns, näher auf das Gesagte einzugehen. Das Buch ist trefflich, wir empfehlen es.

6) Die Schattenseiten der Mission und Bibelverbreitung. Von einem Freunde Gottes und der Wahrheit. Bellevue bei Constanz, 1845. kl. 8. (139 S. 11 ¼ Sgr.)

Das Buch hat für den Lehrer als solchen nur in so weit Interesse, als es sich über die Bibel als Schulbuch ausspricht. Dies geschieht aber in einer Weise, die wir vielfach mißbilligen müssen. Es ist doch jedenfalls übertrieben, wenn der Verfasser S. 24 behauptet, daß das alte Testament die Schuld trage, daß der Menschengeist nicht Jahrhunderte früher in die Tiefen der Wissenschaft eingedrungen sei, daß es eine Schule des Aberglaubens wie gar kein anderes Buch sei; es ist mehr als übertrieben, wenn er die Erzählungen desselben mit Münchhausens witzigen Erfindungen in eine Kategorie bringt, wenn er S. 41 sagt: „Wir sind überzeugt, daß Jünglinge oder Jungfraun oder Kinder, die dieses Buch gelesen und verstanden haben, jene sittliche Reinheit, jene geistige Keuschheit auf immer verloren haben, die weit mehr werth ist, als äußerliche Reinigkeit und Gerechtigkeit vor Menschen.“ Der Verfasser vergißt ganz, daß die Anschauungsweise der Alten eine ganz andere war, als die der jetzigen Zeit, und daß der Schüler beim Gebrauch der Bibel in das Verhältniß derselben geschickt eingeführt werden muß. Auch uns erscheinen jene schmutzigen Stellen, die der Verfasser von S. 30—37 aufzuzählen sich bemüht, als nachtheilig für die Sittlichkeit des Schülers; aber ein Lehrer, der es versteht, Religions-Unterricht auf Grundlage der Bibel zu ertheilen, wird diese Nachtheile schon zu vermeiden wissen. Wir werden ja sehen, ob die Zeit nahe ist, in welcher man es für unbegreiflich finden wird, „daß man dieses heilige Buch und seine unbeschränkte Lecture zu einem frommen und heiligen Werke gemacht hat.“ Bis dahin aber wollen wir uns in dem vernünftigen Gebrauche desselben in unsern Schulen nicht stören lassen.

7). Das heilige Land und die angrenzenden Landschaften. In anschaulichen Schilderungen dargestellt von Ferd. Bäßler, Diaconus zu Fraiburg an der Unstrut. Merseburg, Garcke, 1846. kl. 8. (XVI. und 192 S. 15 Sgr.)

Vorliegende Schrift, die nach Inhalt und Form für jeden Ge-

Digitized by Google

bildeten überhaupt Werth hat, ist besonders auch dem Religionslehrer zu empfehlen, der sich zur wirksameren Betreibung der biblischen Geschichte mit den auf dieselbe bezüglichen Örtlichkeiten bekannt machen will. Und das ist im Grunde nothwendig, da eine lebenvolle, durch deutliche Anschauung erworbene Darstellung den Unterricht ungemein zu fördern im Stande ist. Das Buch ist, obwol planmäßig gearbeitet, nicht nach Art der gewöhnlichen Beschreibungen des gelobten Landes systematisch abgefaßt, sondern es gestattet, von Landschaft zu Landschaft fortschreitend, jedesmal den Gesammtüberblick derselben. „Wie vor dem Auge des Wanderers sollte der Phantasie des Lesers Berg und Thal, Saatfeld und Wüste, Städte und Flecken, Fluß und See, Waldung und baumlose Steppe in buntem Wechsel vorüberziehn; und zwischenhin die characteristischen Gestalten der Thierwelt wie des Menschenlebens, die landschaftliche Staffage bilden."

Das Buch ist ganz geeignet, sich namentlich auch in der Schulwelt Freunde zu verschaffen.

2) Zum Unterricht.

8) Neue Schullehrer-Bibel. Das neue Testament; zum Gebrauche für Schullehrer, erläutert und mit katechetischen Fragen versehen von **Gottl. Eusеb. Fischer.** 2. Theile. Eisleben, Reichardt, 1846. gr. 8. (608 und 558 S. 2⅔ Thlr.)

Der ehrwürdige Verfasser dieser neuen Schullehrer-Bibel hat sich bereits durch verschiedene Schriften religiösen Inhalts einen wohlverdienten Namen erworben; dies sein neuestes Werk wird seine Verdienste nicht schmälern, da es den Lehrer auf einfache aber gründliche Weise in das Verständniß des neuen Testaments einführt. Die Einrichtung ist in beiden Theilen dieselbe, indem jedem einzelnen bibl. Buche eine gedrängte Einleitung vorangeht, in jedem Kapitel aber das Zusammengehörige unter einer besondern Überschrift in seinem Zusammenhange gegeben wird, woran — das ist das vorzugsweise Eigenthümliche des Buches — katechetische Fragen, auch etwaige didactische Winke angeschlossen sind und einige Liederverse das ganze beschließen. Die Erklärungen jedes einzelnen Verses sind ganz für den Gebrauch in der Schule berechnet, sehr ausführlich und enthalten nichts Überflüssiges, obwol sie der streng orthodoxen Partei hie und da zu oberflächlich erscheinen dürften. Um dem Leser einen Begriff von der Art und Weise der Erklärungen zu geben, setzen wir den 1. Vers des Evang. Joh. her: „Im Anfange [1]) war das Wort [2]), und das Wort war bei Gott [3]), und Gott war das Wort [4]).

[1]) Bevor noch Etwas war, außer Gott, vor der Schöpfung. Eben so 1. Mos. 1, 1. [2]) Das Schöpferwort, die schaffende Kraft. Daher 1. Mos. 1, 3. der Ausdruck: Gott sprach, es werde Licht; und Ps. 33, 6: Der Himmel ist durch das Wort des Herrn gemacht und alle sein Heer durch den Geist (Hauch) seines Mundes (sein Wort,

Digitized by Google

seinen Befehl). 8) War gleichsam noch nicht ausgesprochen, hatte sich noch nicht geäußert, so lange noch keine Schöpfung war. 4) Gott selbst war das Schöpferwort; denn es war noch nichts als Gott.

Der erste Theil umfaßt die historischen Bücher des neuen Testaments, der zweite die Briefe und Apocalypse. Unter den neuern Schullehrer-Bibeln nimmt die Fischer'sche unbedingt einen der ersten Plätze ein und wir können sie deshalb aus voller Überzeugung allen Lehrern empfehlen, zumal der Preis bei guter Ausstattung ein verhältnißmäßig geringer ist.

9) Schul-Bibel, das ist: Erklärung und Auslegung der heiligen Schrift von dem Standpunkte der heiligen Wissenschaft und nach den Bedürfnissen unserer Zeit. Ein Handbuch für Geistliche, Lehrer und gebildete Ältern, von Dr. J. F. Th. Wohlfarth, evang. Prediger zu Kirchhasel bei Rudolstadt. Neues Testament, 1—6 Heft. Neustadt a. d. Orla, Wagner, 1846. (à Heft 8. Bg. 10 Sgr.)

Eine Zusammenstellung dieser mit der Fischer'schen Bibel ergiebt in Bezug auf Übereinstimmendes und Unterscheidendes in der Anordnung folgende Resultate: Gemein hat sie mit der Fischer'schen nur die Stellung der Einleitung in die einzelnen Bücher zu Anfange jedes derselben; das von ihr Verschiedenen ist aber dreierlei. Einmal sind die Erklärungen bei weitem nicht so ausführlich und genau, indem im Texte selbst nur einzelne unverständliche Worte erläutert sind, das Übrige aber nachträglich in kurzen Sätzen verdeutlicht ist; dann sind jedem Verse Parallelstellen beigegeben, die bei Fischer fehlen, und endlich — die Hauptsache — folgen am Ende jedes Kapitels und seiner Erklärungen mehr oder weniger ausgeführte erbauliche Betrachtungen, die hinreichenden Stoff zu religiösen Unterredungen mit den Schülern darbieten, aber auch für häusliche Erbauung sich eignen. Aus diesen Andeutungen geht schon hervor, daß die Bibel einen weitern, auch auf dem Titel ausgesprochenen Zweck verfolgt, und deshalb bei dem Gebrauche von Seiten des Lehrers eine tüchtige Vorbereitung auf die Bibelstunden nothwendig macht. Dem Schulmanne als solchem bietet die Fischer'sche Bibel mehr, indem die didactische Seite des Bibelunterrichts mit berücksichtigt ist; in sofern aber die Wohlfarth'sche dem Lehrer auch als Gebildeten überhaupt Vieles darbietet, was die F.'sche nicht gewährt; so wird sie Manchem schon darum lieb werden, wenn sie auch bei weitem mehr für den Zweck häuslicher Erbauung angeschafft werden dürfte. Eine der Betrachtungen, so schön sie oft sind, hier anzuführen, gestattet der Raum nicht; wir beschränken uns deshalb auf die Erklärung des 1. Verses des Evang. Joh. „die Wahrheit und ihre vollkommene Erkenntniß, die höchste Weisheit (Wort), lange zuvor vorhanden, ehe die Welt geschaffen wurde, 1. Mos. 1, 1. wohnte in Gott und durch sie und nach ihren heiligen Gesetzen wurde die Welt geschaffen, Ps. 33. 6., Hiob 12, 13.

Die sechs ersten Hefte umfassen die Evangelien, die Apostel-

Digitized by Google

geschichte und die Briefe bis Gal. 2, 19. Bei Beendigung des ganzen Werkes werden wir im Stande sein, specieller auf dasselbe eingehen zu können.

10. Geist der Bibel für Schule und Haus. Auswahl, Anordnung und Erklärung von **M. Moritz Erdmann Engel**, weiland Stadtdiaconus und Senior des geistl. Ministerii in Plauen. Nebst einem kirchengeschichtlichen Anhange. 15. unveränd. Auflage. Leipzig, Hinrichs. gr. 8. (VI. und 486 S. ½ Thlr.)

Eine fünfzehnte Auflage spricht schon für den Werth des Buches, das bei seiner Verbreitung zu bekannt ist, als daß wir es einer nähern Kritik zu unterwerfen für nöthig hielten. Es enthält 1) biblische Geschichten des alten und neuen Testaments. Diesen sind beigefügt: a) geschichtliche Ergänzung, von den Makkabäern bis zur Zerstörung Jerusalems; b) kurze Nachricht über die jüdischen Glaubenssecten; c) eine Beschreibung von Palästina und Jerusalem; d) Nachrichten und Sagen über die fernere Geschichte des Paulus und einiger anderer Apostel; e) Geschichte der Zerstörung Jerusalems. 2) Biblische Begeisterung in heiligen Gesängen. 3) Biblische Glaubens- und Sittenlehren alten und neuen Testaments. 4) Biblische Lebensansichten und Klugheitsregeln alten und neuen Testaments. — Ein Anhang von 14 Seiten enthält noch eine Darstellung der Schicksale und des Zustandes der christlichen Religion und Kirche von der Zeit nach Christi Tode bis auf die unsere, und einige Andeutungen über den Gebrauch des Buches in der Schule.

11) Ausführliche Methodik des Bibellesens und der Bibelkunde. Ein Hülfs- und Handbuch für Alle, welche die Bibel mit Schülern zu behandeln haben. Von **A. Ludewig**, Direc. des Schullehrer-Sem. und der gesammten nicht gelehrten Schulanstalten in Wolfenbüttel und Docenten am Prediger-Sem. daselbst. 2 Bände. Wolfenbüttel, Holle 1846 gr. 8. (XIV. und 542 — XIV. und 571. S. 3 Thlr.)

Wer kein Freund von Bibelauszügen ist, sondern nach vortrefflicher Anleitung die Bibel selbst mit seinen Schülern — natürlich mit Auswahl — lesen und verstehen lernen will, der greife zu diesem Werke; es kann ihm für seinen Zweck nicht leicht ein trefflicheres geboten werden. Ein Hauptvorzug desselben vor andern ähnlichen Werken besteht besonders in der genauen Unterscheidung des Bibellesens von der Bibelkunde, was sowol theoretisch als praktisch deutlich gemacht ist; dann in der zweckmäßigen Vertheilung des gesammten Stoffes auf einen zweijährigen Cursus und endlich in der Alles berücksichtigenden Gliederung des Materials für jede einzelne Lection. Der theoretische Theil der Methodik des Bibellesens (S. 1—53 des 1. Bandes) verbreitet sich in 5 Kapiteln speciell über den Zweck, die Zeit, den Geist des Bibellesens, das Verfahren bei demselben, sowie über die, dem Schüler zum Bibellesen nöthigen Vorkenntnisse (biblische Geschichte, biblische Geographie, biblische Alterthümer); der praktische Theil füllt den I Band

Digitized by Google

vollends, den 2. bis S. 415, und zerfällt in 176 Lectionen, von denen 88 auf das alte und eben so viele auf das neue Testament kommen. Jede einzelne Lection gibt in gewöhnlich 6 Abschnitten einmal den Inhalt dessen, was gelesen werden soll, dann die mündliche Ergänzung des nicht Gelesenen, hierauf eine Erklärung des ganzen Abschnittes im Allgemeinen und dessen, was gelesen ist, im Besondern, dann die Anwendung für Unter- und Oberclassen in vielen Thematen, sodann Kernsprüche für das Spruchbuch der Unter- und Oberclasse, und endlich Parallelstellen. — Der theoretische Theil der Methodik der Bibelkunde (S. 419 bis 427) behandelt den Unterschied zwischen Bibellesen und Bibelkunde, was die Bibelkunde eigentlich lehre, wie sie gelehrt werden soll, und welche Anforderungen man an den Lehrer der Bibelkunde zu machen hat; der praktische Theil (S. 428 bis zum Schluß) gibt kurze Einleitungen zu jeder der zusammengestellten Büchergruppen wie zu jedem Buche selbst, dann den Hauptinhalt, die allgemeine Angabe des Inhalts und die specielle Angabe des Inhalts der einzelnen Kapitel, hierauf das besonders hervorzuhebende Geschichtliche und Chronologische, Geographische, Theokratische, Archäologische, Religiöse und Sittliche, und zuletzt verschiedene Aufgaben.

Von besonderm Nutzen für den Lehrer dürfte die Angabe des Verfahrens bei Behandlung der ausgewählten biblischen Abschnitte sein, wie es der Verf. in der Vorrede angibt. Dort heißt es: „Nachdem der Lehrer den § 15. S. 18. 19 im theoretischen Theile gegebenen Anweisungen gemäß den Unterricht eröffnet hatte, gab er, wenn die mündliche Ergänzung voraufgehen mußte, zunächst diese mit den in der Methodik angegebenen Worten, wobei es ihm jedoch unbenommen blieb, den Hauptinhalt mit eigenen Worten, nur immer ziemlich in demselben Umfange wie im Buche, wiederzugeben. Hin und wieder wurde dabei auf einzelne besonders beweisende Verse in den zu ergänzenden Kapiteln hingewiesen, und diese wurden gelesen. Kam dann die Reihe an das zu lesende Kapitel selbst, so ließ der Lehrer dasselbe entweder von den geübtesten Schülern vorlesen, oder, was sich oft als sehr zeitersparend und das Verständniß befördernd herausstellte, er las es theilweise selbst vor. In beiden Fällen wurden bei jedem Verse die nöthigen Sach- und Worterklärungen sogleich eingeschaltet und die etwa anzuziehenden Parallelstellen verglichen. War dann noch einmal mündliche Ergänzung nöthig, so wurde diese bis zum Ende des Abschnittes gegeben."

„Wenn auf diese Weise der Abschnitt durchgegangen war, so wurde zunächst die allgemeine Erklärung des Ganzen, wo sie nöthig war, gegeben und dann auf das Hauptthema hingeleitet, bei dessen Behandlung immer die sorgfältigste Rücksicht auf den Text genommen wurde. Gestattete es dann die Zeit, so wurden auch noch einzelne von den andern Thematen in der Kürze durchgenommen. Zum Schlusse

Digitized by Google

wurden die Kernsprüche durchgegangen und zum Eintragen in das Spruchbuch wie zum Auswendiglernen aufgegeben."

12) Vollständige Erklärung aller in Dr. Luther's kleinem Katechismus enthaltenen und nach der Ordnung desselben folgenden Begriffe durch Beispiele und Geschichten aus der heiligen Schrift. Ein Leitfaden, enthaltend Dispositionen zu einer lebendigen und fruchtvollen Erklärung eines jeden Katechismus für Schüler, Schullehrlinge, Schulseminaristen, Lehrer und Katecheten von J. Pflug. Ansbach, Gummi, 1846. gr. 8. (XIV und 198 S. ½ Thlr.)

Es ist wahrlich kein leichtes Unternehmen, den Inhalt des ganzen Katechismus begrifflich zu erklären und dabei die Wahl entsprechender Beispiele richtig zu treffen; deshalb ist dem Fleiße des Verf. vorliegenden Versuches gerechtes Lob zu zollen, wenn er auch hie und da zu oberflächliche Erklärungen oder weniger treffende Beispiele gegeben hat, oder Wiederholungen bringt, wie z. B. die Beweise für das Dasein Gottes, die er bei Gelegenheit der Erklärung des ersten Gebotes, sowie des ersten Artikels aufstellt, und die ganz und gar hätten wegbleiben können. Jeder einzelne Abschnitt ist so eingerichtet, daß die begriffliche Erklärung voransteht, dann Beispiele zur Beachtung wie zur Warnung folgen, und Lehren den Schluß bilden. Über das Verfahren beim Unterrichte spricht sich der Verf. in der Vorrede also aus: „Die Begriffe werden nach ihrer Aufeinanderfolge katechetisch entwickelt, die nun erkannte Wahrheit oder der Inhalt derselben durch Hersagen der erläuternden und beweisenden Sprüche bekräftigt, hierauf werden die Schüler aufgefordert, ein oder einige Beispiele oder Geschichten aus der h. Schrift von Personen anzuführen, die in der nun erkannten Lehre oder Wahrheit uns zur Nachahmung, zur Beachtung oder zur Warnung dienen. Können die Schüler nicht immer dieser Aufforderung genügen, so kommt ihnen der Lehrer durch Angabe des Kapitels und der betreffenden Verse der Bibel entgegen, worauf die bezeichnete Stelle von einem Schüler gelesen, vom Lehrer abgefragt, und nun die Schüler im Hinblick auf die jedem Abschnitte beigefügten Nutzanwendungen ermuntert werden, das Gute, das sie aus dem Beispiele oder dem bibl. Abschnitte entnommen haben, auch zu thun, die Aussprüche frommer Männer, die sie eben erkannten, zu beachten, und das Unrecht und das Böse, welches einzelne Personen oder ein ganzes Volk entehrte, herabwürdigte und für Zeit und Ewigkeit unglücklich machte, zu meiden."

13) Christliche Religionslehre. Nach dem Lehrbegriff der evangelischen Kirche. Zunächst für den Gebrauch in höhern Lehranstalten, von Licent. Theol. Joh. Heinr. Kurtz, Hofr. und Oberl. der Religion, der griech. und hebräischen Sprache am Gymn. zu Mitau. 1. Petr. 3, 15. Zweite, verbesserte Aufl. Mitau, 1846, bei Fr. G. Lucas. (Leipzig, R. Hartmann.) 8. (VIII und 192 S. 15 Sgr.)

Wie das vorige, so legt auch dieses Buch den Katechismus beim Religionsunterrichte zu Grunde, wenn auch in anderer Weise.

Digitized by Google

Einmal fallen die Beziehungen auf die bibl. Geschichte ganz weg, indem nur einzelne Sprüche jedem §. angehängt sind, und dann sind die einzelnen Lehren selbst wie ihre Erklärungen so gestellt, daß dadurch ein tieferes Verständniß der göttlichen Dinge im Christenthum vermittelt wird, als sich in Volksschulen und selbst in mittlern Gymnasialclassen erzielen läßt. Auf welchem Standpunkte übrigens der Verf. steht, geht daraus hervor, daß der erste Gesichtspunkt, der ihn veranlaßte, den kleinen Katechismus L. seiner Religionslehre zu Grunde zu legen, der ist, den Schüler schon bei Mittheilung der bibl. Geschichte von der Gesetzgebung außer den 10 Geboten auch die classische Erklärung Luther's auswendig lernen zu lassen, „daß sie ihm sein Lebenlang ein theures Kleinod bleibe;" der zweite aber der des Bekenntnisses. „Der Religionsunterricht in der Schule steht im Dienste der Kirche und soll darum durch und durch vom kirchlichen Bewußtsein beseelt und getragen sein, — und damit dies unverhohlen hervortrete und damit dem Unterrichte im Auge des Lehrers wie des Schülers das dic cur hic beständig an der Stirn geschrieben sei, muß er vom Bekenntnisse ausgehen und immerdar zu demselben zurückkehren."

Wer bei Ertheilung des Religionsunterrichts seine Vernunft gebrauchen will, dem ist das Büchlein nicht anzuempfehlen, da der Verf. in §. 3 der Ansicht ist, daß „die Quelle, aus der die christl. Religionslehre zu schöpfen hat, nicht die Vernunft ist, sondern allein die Urkunden der christl. Religion, welche in der h. Schrift enthalten und aufbewahrt sind." Demnach stünde die Bibel mit der Vernunft im Widerspruch? Das wird doch Hr. Kurtz nicht zugeben wollen; wenigstens bemühte sich ein mit ihm auf gleichem Standpunkte stehender berühmter Pädagog und Religionslehrer an einem preuß. Seminar, den Widerspruch durch geschickte Erklärung dessen, was Vernunft sei, auszugleichen. Die Erklärung war: „Vernunft ist die Eigenschaft der Seele, göttliche Offenbarungen aufzufassen und zu verstehen." —

14) Grundzüge in der christlichen Religionslehre für den Unterricht in der obersten Classe gelehrter Schulen. Von **J. Hülsmann**, Oberl. am Königl. Gymn. zu Duisburg. Essen, Bädeker, 1847. 8. (VI und 119 S. 12 Sgr.)

Wie das vorige, so ist auch dieses Buch für den Religionsunterricht in Volksschulen nicht geeignet, obwol es den Volksschullehrern besonders seines Ganges und seiner innern Einrichtung wegen zu empfehlen ist. Es hat das Eigenthümliche, daß die Sittenlehre nicht besonders behandelt ist, sondern aus den einzelnen Glaubenslehren abgeleitet und gewöhnlich nur in kurzen Andeutungen aufgestellt ist. Neben vielen Auszügen aus den Kirchenvätern und neuen guten Schriften enthält es als Belege zu den entwickelten Glaubenssätzen Sprüche aus der Bibel, Liederverse und Citate aus Goethe's, Lenau's u. a. Dichter Werken, und wir können nach genauer Durch-

Digitized by Google

ſicht die Verſicherung geben, daß die Auswahl eine gute genannt zu werden verdient. Aus den Überſchriften der einzelnen Abſchnitte — die Religion — Chriſtliche Lehre von Gott — Das Reich Gottes — Der Menſch, a) in ſeiner Beſtimmung zum Reiche Gottes, b) in ſeiner Abkehr vom Reiche Gottes — Das in Chriſto geſtiftete weſentliche Heil; a) die Entwickelung des Heils in ihren poſitiv vorbereitenden Stufen, b) die Verwirklichung des Heilslebens in Chriſto, c) wie Chriſtus, was er iſt, der Menſchheit mittheilt, und wie der Einzelne und die Gemeinſchaft in die Lebensgemeinſchaft Chriſti eingeht — Die vom Leben Chriſti durchdrungene Gemeinſchaft — Die Vollendung des Reiches Gottes — wird der nachdenkende Leſer leicht auf die äußere und innere Geſtaltung des ganzen Lehrgebäudes ſchließen können.

15) Leitfaden zur Behandlung der bibliſchen Hiſtorie für Lehrer an Elementarſchulen. Von **K. W. Wiedenfeld**, der Theol. u. Phil. Doctor. Mit beſonderer Beziehung auf die vom Verf. erſchienenen „Bibl. Geſchichten u. ſ. w." (Siehe unten.) Barmen, Falkenberg, 1846. gr. 8. (IV und 96 S. ⅓ Thlr.)

Schon im I. Jahrg. des P. J.-B. (S. 31) haben wir uns gegen den Gebrauch ſolcher Geſchichten erklärt, die zu früh auf das Böſe in der menſchlichen Natur hindeuten. Gewiſſe Leute glauben aber nicht früh genug damit anfangen zu können, dem Kinde „das Auseinandergehen des Geſchöpfes und des Schöpfers" in ſeiner ganzen Furchtbarkeit darzuſtellen, und überall auf die fleiſchliche Natur im Menſchen und das Unverdienſt deſſelben hinzudeuten. Zu dieſen Leuten gehört auch der Verf. des vorliegenden Leitfadens. Dieſer zerfällt in 4 Abſchnitte. Der erſte gibt die Geſichtspunkte an, woraus die bibliſche Geſchichte zu betrachten iſt, und die Hauptſache iſt hier: Erkenntniß der menſchlichen Schwäche durch Vorhaltung des Sündenfalls. „Der Sündenfall! Mit Flammenzügen lodert uns hier die Klage und zugleich das Urtheil Gottes wider das Menſchengeſchlecht entgegen. Der Sündenfall!" (S. 8). Weiter! In den Andeutungen über die Behandlung der bibliſchen Geſchichten in der Elementarſchule, welche der zweite Abſchnitt enthält, ſtellt der Verf. als Ziel des bibliſchen Geſchichtunterrichts die Anregung und Stillung des Erlöſungsbedürfniſſes hin und gibt ſeine Anſichten über Stoff, Form und Vorbereitung des Lehrers auf den bibliſchen Geſchichtsunterricht. Was die Form der Abfaſſung betrifft, ſo hat der Verf. Hübner's bibliſche Hiſtorien zum Vorbild genommen. Die beiden letzten Abſchnitte ſind mehr praktiſcher Natur, indem ſie Erläuterungen zu den Geſchichten des A. und N. Teſtaments enthalten. Dieſe betreffen theils ſolche Stellen, welche von Luther ungenau oder unrichtig überſetzt ſind, theils einzelne Worte oder Sätze, die von der gewöhnlichen Ausdrucksweiſe des Kindes abweichen, theils beziehen ſie ſich auf Geſchichte, Geographie oder

Digitized by Google

Alterthumskunde. Den Schluß bildet ein Register der Melodien, welche zu den sich in den „biblischen Geschichten" findenden Liederversen gehören.

B. Für den Schüler.

16) Biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments, für die liebe Jugend bearbeitet von **K. W. Wiedenfeld.** Barmen, Falkenberg. gr. 8. (VII und 213 S. ¼ Thlr.)

Bei Anzeige dieses Buches können wir uns füglich auf die Kritik des Leitfadens zu demselben beziehen. Wir bemerken nur noch, daß aus jedem Testament 56 Geschichten gewählt sind, jede möglichst bibelgetreu wiedergegeben ist und mit einem Liederverse schließt. Die Auswahl aus dem A. T. hätte bei weitem sorgfältiger geschehen können.

17) Erstes Religionsbuch für Kinder evangelischer Christen. Von Dr. **K. A. J. Kolde**, evang. Pfarrer. Breslau, Trewendt. gr. 8. (7 Bog. geh. 5 Sgr.)

Zu der vorigen bildet diese Schrift einen bedeutenden Gegensatz, indem nicht nur der Geist, der dasselbe durchweht, ein anderer ist, sondern auch die Auswahl und Anordnung des Stoffes nach andern Principien stattgefunden hat. Im Ganzen sind 85 nicht ohne pädagogisches Geschick zusammengestellte Erzählungen und Betrachtungen gegeben, von denen die vier ersten — der himmlische Vater — das Gebet zum himmlischen Vater — der Herr Jesus — das Wort Gottes — mehr einleitender Natur sind. Außer biblischen Geschichten gibt der Verf. auch noch 1) ein dem einfältigsten, kindlichsten Herzen, wie dem schwächsten Verstande zusagendes Spruch- und Liederbuch, und 2) schließt das Buch auch die Grundlage für den künftigen Katechismus in sich, während die Hauptstoffe dem Kirchenjahre angepaßt sind. Durch Hinzufügung mehrerer Zusätze behufs des Wiederholungscursus im 2. und 3. Schuljahre bekommt das Buch noch mehr Werth für den Lehrer und Schüler.

18) Biblischer Leitfaden für den Unterricht in der Religion, mit Erläuterungen der wichtigsten Religionsbegriffe. Von **C. Ch. G. Zerrenner**, Dr. der Theol., Königl. Consistorial- und Schulrath u. s. w. 3. verm. und verbess. Aufl. Leipzig, Barth, 1846. 8. (⅛ Thlr.)

Auch diese dritte Auflage wird sich bald Freunde erwerben und das Ihre zur weitern Verbreitung des Buches beitragen, da sie bei guter Ausstattung, eine wirklich verbesserte genannt werden darf. Da das Buch bereits nach den verschiedensten Seiten hin als gut und brauchbar sich Anerkennung verschafft hat, so brauchen wir weiter nichts zu seiner Empfehlung zu sagen.

Digitized by Google

19) Einleitung in die Bibel, und Beschreibung der merkwürdigsten Länder und Orte, welche in der Bibel vorkommen, für Elementarschulen. Vierte vermehrte Aufl. Dortmund, Krüger, 1846. 8. (23 S. 1½ Sgr.)

Das Büchlein enthält in 65 Paragraphen, denen hie und da vollständig ausgedruckte Bibelsprüche angehängt sind, das Wichtigste, was zur äußern Kenntniß der Bibel erforderlich ist. Schließlich folgt noch eine kurze Beschreibung des heiligen Landes und einiger anderer Länder, welche in der h. Schrift genannt werden. Der so niedrig gestellte Preis wird die Einführung des Buches in Schulen erleichtern, zu welchem Zwecke wir dasselbe empfohlen haben wollen.

20) Palästina oder Leitfaden zur biblischen Geographie, mit einer colorirten Doppelkarte und dem Plane von Jerusalem, herausgeg. von **Ed. Lamprecht**, C. R. M. und Progymnasiallehrer zu Chemnitz. Meissen, Gödsche. 8. (IV und 14 S. 3 Sgr.)

Der G.brauch dieses Büchleins in Schulen setzt eine gute biblische Geschichte voraus, weshalb es für Volksschulen wol weniger zweckmäßig sein dürfte. Auch sagt das der Verf. in der Vorrede selbst mit den Worten: „Der Text ist verhältnißmäßig ausführlich geworden, weil ich nicht ausschließlich den Schulunterricht, sondern auch ältere Bibelleser beachten und den Schülern Gelegenheit zum Privatfleiße geben zu müssen glaubte.“ Es enthält außer der Beschreibung des Landes und seiner Bewohner (mit Übersetzung der hebräischen Namen) auch geschichtliche Vorbemerkungen, — die nicht etwa als kurzer Abriß der bibl. Geschichte, sondern als Erklärung der schon bekannten Geschichte und als eine Anknüpfung an die allgemeine betrachtet werden sollen —, und einen, dem soeben in Dresden erschienenen „Handbuche für Schüler u. s. w.“ entnommenen Anhang über Zeitrechnung, Münzen, Längen- und Wegmaaß u. s. w. Die recht gut ausgeführte Doppelkarte gewährt einen klaren Überblick über die Eintheilung des gelobten Landes zur Zeit der Könige wie zu Jesu Zeit.

21) Gesangbuch für höhere Bildungsanstalten. Herausgegeben von **A. E. Prölß**, Dr. der Phil. und Mag. der fr. Künste, Religionslehrer und Collega V. am Gymn. zu Freiberg. Mit einer musikalischen Beilage vom Musikdirector **M. Anacker** in Freiberg. Freiberg, Craz und Gerlach, 1846. 8. (VIII und 203 S. 10 Sgr.)

„In den Herzen aller Derer, für welche dieses Gesangbuch zunächst bestimmt ist, fromme Begeisterung im Sinne Jesu Christi zu erwecken und das in den jugendlichen Seelen schon entzündete Feuer des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung immer mehr zu einer erleuchtenden und erwärmenden Himmelsflamme anzufachen — das ist der Zweck, welchen sich der Herausgeber bei der Anordnung dieser Liedersammlung und bei der Aufnahme fremder und eigner Erzeugnisse christlicher Dichtkunst in dieselbe vor Augen gestellt hat.“ Dieser Zweck wird hinlänglich erfüllt; denn einmal sind die Lieder gut gewählt, — wenn schon mehr Rücksicht auf einige Lieder älterer Zeit

Digitized by Google

hätte genommen werden müssen —, und dann ist die Anordnung selbst, der ein vollständiger Lehrgang zu Grunde gelegt worden ist, eine zweckmäßige zu nennen. Außer dem allgemeinen Theile, der 261 Lieder enthält, hat das Buch noch einen besondern, der 90 Lieder zu besondern Tages- und Jahreszeiten bringt, und den Schluß bilden 60 Lieder für die Schule. Die Musikbeilage besteht aus 5 melodiösen und gut gesetzten Chorälen für gemischten Chor, von denen uns namentlich der dritte — Walle stets, o Christ, auf Erden u. s. w., gedichtet von Meister — angesprochen hat. Bei einer neuen Auflage, die gewiß nicht ausbleiben wird, dürfte eine Bereicherung von Liedern, wie: Befiehl du deine Wege ꝛc., In allen meinen Thaten ꝛc., Herr, der du mir das Leben ꝛc., O Haupt voll Blut und Wunden ꝛc. ꝛc., den Werth des Buches noch erhöhen und den Wünschen Vieler entsprechen.

22) Sammlung der vorzüglichsten Kirchenlieder zum Auswendiglernen für die Jugend. Elberfeld, Schmachtenberg. 8. (48 S. 5 Sgr.)

Ein Büchlein, vorzugsweise für den Gebrauch in Volksschulen geeignet. Es enthält 57 Lieder von Luther, Gellert, P. Flemming, Hermann, Schmolk, Betichius, P. Gerhardt, Rist, Reimkart, Deßler, Neumark, Simon Dach u. A. Vielleicht wäre es für den Vertrieb der Sammlung, der übrigens ein Register zur bessern Übersicht fehlt, von Vortheil, wenn der Preis etwas niedriger gestellt würde.

Digitized by Google

III.

Anschauen und Sprechen.

Über die Nothwendigkeit, des Kindes geistige Fähigkeiten durch Anschauen und Sprechen zu wecken, herrscht wol kein Zweifel mehr; nur über die Art und Weise der Ertheilung des ersten Unterrichts, über Wahl und Zusammenstellung des Stoffes, wie über die beste Form, in welcher er dem Kinde vorgeführt werden soll, sind die Stimmen noch getheilt. Einige wollen den Stoff aus bestimmten Unterrichtsfächern entnommen wissen, und zwar entweder aus der Religion, oder aus der Sprache, oder aus der Weltkunde; Andere halten es für zweckmäßig, sich an kein scharf begrenztes Material zu binden, sondern dem Kinde vor Augen zu halten, was sich eben als das Nächste darbietet, ohne daß es ihnen dabei auf eine logische Folge der Vorstellungen des Kindes ankäme. Bei Jenen scheint mehr das Object die Einrichtung des Anschauungs-Unterrichts zu bedingen; bei diesen tritt die Subjectivität des Kindes maßgebend in den Vordergrund. Wer wird nun den bildendsten Unterricht ertheilen? — Auf den ersten Anblick wird Mancher geneigt sein, den Ersteren alles Verdienst abzusprechen, da es allerdings viel verlangt sein dürfte, die Gedanken des Kindes auf ein eng begrenztes Feld eines bestimmten Stoffes zu concentriren; betrachten wir es nun aber näher, so werden wir eingestehen müssen, daß auch sie einen der Eigenthümlichkeit des kindlichen Geistes angemessenen Unterricht ertheilen können. Denn im Grunde kommt es weniger darauf an, was das Kind sehen und besprechen soll, als vielmehr darauf, wie man demselben das Anzuschauende am besten vorlege, so vorlege und allseitig betrachten lehre, daß der Unterricht wirklich das werde, was er sein soll, die Grundlage alles spätern Unterrichts. Die meiste Berücksichtigung verdienen deshalb weniger die literarischen Erscheinungen, welche uns nur einen bestimmten Stoff für den Anschauungs-Unterricht vorlegen, als wol mehr die, welchen die Form des Unterrichtsgegenstandes Hauptsache ist.

Nach Verhältniß der Wichtigkeit des Unterrichtsgegenstandes hat uns das verflossene Jahr vergleichsweise nur wenig Neues für den Anschauungs-Unterricht gebracht, und dieses Wenige auch meistens

Digitized by Google

nur in einzelnen Aufſätzen pädagogiſcher Journale. Unter dieſen ſind eigentlich nur zwei, die eine größere Beachtung verdienen, und deshalb zur Vervollſtändigung unſeres Berichtes nothwendig ſind. Der erſte (Allgem. Schulztg. Nr. 169) hat den durch ſein verdienſtliches pädagogiſches Wirken hinlänglich bekannten Seminar-Director Curtmann zum Verfaſſer, und verbreitet ſich über „die elementariſche Unterrichtsmethode," iſt alſo allgemeinerer Natur; der zweite (Rhein. Bl. 33. Bd. 3. Hft.) behandelt „die Bilder als Gegenſtand beim Sprach-Unterricht in gemiſchten Volksſchulen," und zeigt ſomit den Unterrichtsgegenſtand unter beſondern Verhältniſſen. Hören wir, was beide wollen.

1. „In den reiferen Jugendjahren nimmt die Unterrichtsform und die ganze Methode ihre Beſtimmungen mehr aus den Eigenthümlichkeiten des Stoffes, ihre Abweichungen treten alſo nach den Unterrichtsfächern hervor; in der erſten Jugend dagegen, wo der Unterrichtsſtoff noch gleichgültiger, mindeſtens ungeſchiedener iſt, gebührt die erſte Rückſicht der Subjectivität des Kindes." So beginnt Hrn. C.'s Abhandlung, und ſchon daraus können wir entnehmen, daß es ihm weniger auf Darlegung des geeignetſten Stoffes, als vielmehr auf die rechte Unterrichtsform für den elementariſchen Stoff ankommen wird. Er geht davon aus, daß dieſer Stoff leicht, einfach und anſchaulich und für das Kind ein unverzweigter ſein müßte, ſowie es Hauptſache ſei, in dem Anſchauungsunterrichte wirklich eine naturgemäße und feſte Grundlage für zukünftigen Unterricht zu geben. Deshalb ſoll ſich der Elementar-Unterricht ganz vorzüglich eng „an das Vorhandene" anſchließen. Das beſteht aber nach des Verfaſſers Meinung — und wer wollte dieſer nicht beiſtimmen? — nicht in „ſchulmäßig ausgebildeten Ideen und Geſchicklichkeiten," ſondern in verhältnißmäßig wenigen, „nicht ſehr ſcharf begrenzten und unvollſtändig ausdrückbaren Anſchauungen und Erfahrungen." Deshalb ſoll ſich die Wahl des Stoffes allein nach dem kindlichen Intereſſe und Verſtändniß richten, und es ſchadet nichts, aus einem wiſſenſchaftlichen Gebiete in das andere zu ſpringen, wenn anders nur die Ideenverbindung des Augenblicks eine richtige war. „Alſo habe man nicht Lehrſtunden für Religion, Geſchichte, Geographie, ſondern Religion, Geſchichte, Geographie in den Lehrſtunden. Ebenſo mit den Fertigkeiten. Nicht Leſen, Zeichnen, Schreiben, Singen als Gefächer in den Lectionsplan, ſondern jeden Tag geleſen, wol auch geſchrieben, aber Zeichnen und Singen zu verſchiedenen Zeiten nach kindlicher Weiſe." Man ſieht ſchon, daß Hr. C. hier mehr den vorbereitenden Schulunterricht mit 3—5jährigen Kindern, als den wirklichen, ſtreng in einzelne Fächer geordneten vor Augen hat; denn bei letztern erfordert es ſchon die Schuleinrichtung ſelbſt, Alles hübſch zu ſondern, und dadurch unausbleiblichen Verwirrungen vorzubeugen. Deshalb will es uns auch nicht als zweckmäßig erſcheinen, namentlich den Religionsunterricht nicht von dem

Digitized by Google

Anſchauungs-Unterrichte zu trennen; obwol wir es als Hauptbedingung eines guten Religions-Unterrichts erkennen, daß er anſchaulich betrieben werde. Es gibt überdies des für den Anſchauungs-Unterrichts geeigneten Stoffes ſo viel, und dabei iſt es ſo nothwendig, den ſpäter in den Lectionsplan zu legenden Realien, denen ſo wenig Zeit gewidmet werden kann, im Anſchauungs-Unterrichte eine feſte Grundlage zu geben, daß es wol beſſer ſein dürfte, dem Religions-Unterrichte beſtimmte Lehrſtunden zuzuweiſen. Doch das richtet ſich wieder nach dem Standpunkte der Kinder und nach der Schuleinrichtung. — So viel über den Stoff, nun zur Form.

Welches iſt die rechte? „Keine der reinen und conſequenten Formen, wie dieſelben im ſpätern Unterrichte erſcheinen, ſondern eine durchaus gemiſchte, der gewöhnlichen Unterredung nahe kommende.“ Dem kann man nur beiſtimmen, obwol es nicht leicht iſt, beim Gebrauch dieſer gemiſchten Form ſich vor Formloſigkeit zu verwahren. Aus dieſem Grunde ziehen die meiſten Lehrer die erotematiſche Form allen übrigen vor, und es iſt nicht zu leugnen, daß ein elementariſcher Unterricht, bei dem ſie vorherrſchend iſt, an Lebendigkeit gewinnen muß. Dazu kommt, daß der Hauptzweck des Unterrichts neben dem Anſchauen auch das Sprechen bedingt, und ſchon deshalb ſollte die fragende und aufgebende Form häufiger angewendet werden, als die erzählende. Über das Fragen, ſowie das Unterbrechen deſſelben durch Vortragen und Vorſprechen ſagt Hr. C.: „Sollen die Fragen der kindlichen Faſſungskraft angemeſſen ſein, ſo müſſen dieſelben den größten Theil der Schwierigkeit für die Antwort ſchon wegräumen und dem Kinde nur eine leichte Erinnerung oder ein einfaches Urtheil zumuthen. Mithin müſſen dieſelben dem Inhalte nach dem Anſchauungskreiſe der Kleinen entnommen ſein und der ſprachlichen Geſtaltung nach Wörter und Sätze enthalten, welche dem Kinde ohnedies geläufig ſind. Alles Schwerere muß vortragend und vorſprechend gelehrt werden.“ Daraus folgt nun allerdings nicht, daß die Kinder nicht ſelbſtthätig ſein ſollen; im Gegentheil: nichts iſt wol auf dieſer unterſten Stufe ſchon ſo nothwendig, als die eigene Unterſuchung. Das Kind ſchaue ſelbſt und ſpreche ſich über das Erſchaute nach ſeiner Weiſe aus, worin es natürlich vom Lehrer mannichfach unterſtützt werden muß. „So wird alſo die Form des Elementarunterrichts ein raſch wechſelndes Spiel von Frage und Antwort, Vormachen und Nachmachen, Aufgabe und Löſung, Einprägen und Wiederholen ſein und zwiſchen dies Alles geeignete Pauſen und Ermunterungen, ein geiſtiger Mikrokosmus.“ Alles dies ſoll aber in ſeiner Beweglichkeit nicht zugleich auch das Fortſchreiten im Unterrichtsgegenſtande ſelbſt beſchleunigen, ſondern nur dazu dienen, das gewonnene Material dem Kinde ſo ſicher als möglich einzuprägen, was überdies auch nur gelingen kann, wenn der Lehrer ſelbſt ſich hütet, ſeiner eigenen Ungeduld nachgebend, in's Weite und Zerſtreute auszuſchweifen.

Digitized by Google

Als etwas beſonders beim Elementarunterricht zu Beachtendes empfiehlt der Verf. dem Lehrer, die Urſache mangelhafter Leiſtungen der Schüler zuerſt in ſich ſelbſt zu ſuchen und deshalb durchaus nach möglichſter Klarheit und Leichtigkeit in der Unterrichtsform zu ſtreben, nichts zu bringen, was den Kindern nur irgendwie unverſtändlich iſt — wobei er beſonders auf den Gebrauch der Wörter: es, welches, dies, manches, darin, hierauf und ähnlicher aufmerkſam macht —, Alles aber in einfachen Sätzen und in anſchaulichen Begriffen mitzutheilen. Obgleich nun das Streben, dem Kinde Alles bis ins Kleinſte zu verdeutlichen, ganz zweckentſprechend iſt, ſo ſoll es doch nicht in Spitzfindigkeit oder Zerſtückelung ausarten. „Spitzfindig wird der Unterricht, wenn man der kindlichen Auffaſſung Unterſcheidungen zumuthet, die ſich erſt dem männlichen Scharfſinne darbieten oder wenigſtens erheblich erſcheinen.“

Zum Schluſſe gibt der Verf. noch einige Winke über die äußere Form des Elementarunterrichts, die von geringerem Intereſſe ſind, weil ſie ſich mehr auf die Disciplin beziehen, und als Anhang folgt das Beiſpiel einer anſchaulichen Unterhaltung (über das Meſſer) mit Kindern von 4—5 Jahren. Solche Unterhaltungen leſen ſich ſchlecht, man muß ſie hören und ſehen, um darüber urtheilen zu können.

2. Als Hauptlehrmittel beim Anſchauungsunterricht galten von jeher die Bilder, und nur in der Art und Weiſe des Gebrauchs derſelben waren die Stimmen der Pädagogen getheilt. Mit Bezug hierauf bringt der Verf. des ſchon oben erwähnten Aufſatzes im 3. Heft der Rhein. Bl. inſofern etwas Neues, als er das Verfahren angibt, die Bilder nicht blos in einzeln untern, mittlern oder obern Claſſen, ſondern auch in gemiſchten Volksſchulen zu gebrauchen. Es iſt in Kürze folgendes: Zunächſt wendet ſich der Lehrer an die dritte Abtheilung und läßt die Schüler in derſelben alles auf dem Bilde Sichtbare angeben. Ihre Äußerungen, Ausdrucksweiſen u. ſ. w. werden dabei durch die Schüler der erſten und zweiten Abtheilung verbeſſert, und während dann ein Helfer das Geſprochene noch einmal wiederholen, analyſiren und aufſchreiben läßt, wendet ſich der Lehrer mit dem Bilde an die zweite Abtheil., die nun zu dem, was auf demſelben ſichtbar iſt, das hinzufügt, woran dies Alles erinnert, wobei die erſte Abtheilung wieder die Verbeſſerung des Geſagten übernimmt. Hierauf bekommt die zweite Abtheilung einen Helfer, der das Geſehene nebſt den Erinnerungen wiederholen und aufſchreiben läßt, und unterdeſſen beſpricht der Lehrer mit den Schülern der erſten Abtheil. das Bild vollſtändig, indem er zu dem ſchon Geſagten noch Urtheile hinzufügen und dann Alles planmäßig niederſchreiben läßt. Ein dem Aufſatze angefügtes Beiſpiel veranſchaulicht das Verfahren noch beſſer, obwol in demſelben hie und da zu viel reflectirt wird. Im Ganzen genommen iſt das Verfahren für gemiſchte Schulen zu empfehlen,

Digitized by Google

da es die geistige Thätigkeit aller Kinder in Anspruch nimmt und eine allseitige Besprechung des Gegenstandes nicht blos zuläßt, sondern nothwendig macht.

Außer diesen beiden Aufsätzen gehört noch ein dritter („Ein Tag in der Kleinkinderbewahranstalt" — Allgem. Schulztg. Nr. 76. 77. —) theilweise hierher, der uns einen Blick in das Leben und Treiben der Kleinkinderbewahranstalt zu Hohenwarte thun läßt, eine Anstalt, die unter der Leitung eines tüchtigen Lehrers schon viel Segen gestiftet hat. Das Anschauen und Sprechen ist in einer solchen Anstalt die Hauptsache, und deshalb wird auch in der erwähnten viel Fleiß darauf verwendet. Der Verf. des Aufsatzes — Herr Fölsing — berichtet, daß bei Gelegenheit des Examens eine Geschichte aus Dr. Curtmann's „Geschichtchen für Kinder, welche noch nicht lesen können," erzählt worden sei, daß die Kinder manches Wort und manchen Satz im Chore hätten wiederholen müssen und daß im Ganzen richtig, deutlich und zusammenhängend gesprochen worden sei. Zum Schluß macht Hr. F. auf „des Kindes erstes Lesebuch" von Dr. Vogel aufmerksam, und wir brauchen wol nicht erst auf dasselbe zu verweisen, da es schon hinlänglich bekannt und für zweckmäßig befunden worden ist.

Literatur.

Vollständige Anweisungen zur Ertheilung des Anschauungsunterrichts sind uns in dem verflossenen Jahre nicht zu Gesicht gekommen. Das Wenige, was, theilweise in das Gebiet dieses Unterrichtsgegenstandes gehörend, in Büchern erschienen ist, beschränkt sich auf Folgendes:

1) Gedächtnißübungen zur Bildung des Verstandes und Veredlung des Herzens, von **Anton Röthlein**, vormal. Schull. zu Waldfenster, nun zu Premich, 4 Bändchen. Würzburg, Voigt und Mocker. 8. (1. Bdchn. 47 S., 2. Bdchn. 40 S., 3. Bdchn. 46 S., 4. Bdchn. 50 S.)

Reine Gedächtnißübungen sind an sich ein mißlich Ding (s. I. Jahrg. S. 45); sie werden es noch mehr, wenn sie nach mit so geringer Sorgfalt geordnetem Stoff getrieben werden sollen. Das erste dieser Bändchen ist für die untern Classen der deutschen Schulen bestimmt und enthält kleine Sätze, Sprüche und Sprüchwörter aus der Religions-, Sitten- und Klugheitslehre, „nach einer wohlberechneten Stufenfolge für die Hände der Schüler." Mit dieser wohlberechneten Stufenfolge hat es nun so seine eigene Bewandtniß; sie besteht nämlich darin, daß der Verf. mit kleinen einzeiligen Sätzen beginnt und dann allmälig zu zwei-, drei- vierzeiligen übergeht, beruht also lediglich auf der Menge des zu lernenden Stoffes,

Digitized by Google

während der leichter oder ſchwerer zu erfaſſende Inhalt deſſelben bei der Anwendung wenig oder gar nicht berückſichtigt iſt. Das iſt aber für die Schüler von großem Nachtheil. Ebenſo iſt zu tadeln, daß das inhaltlich Verwandte nicht zuſammengeſtellt iſt und daß vieles Triviale und Flache vorkommt, was füglich hätte wegbleiben können, zumal des Materials noch genug vorhanden geweſen wäre. Das erſte Bändchen enthält 800 Nummern.

Was wir hier von dieſem geſagt haben, können wir auch auf die übrigen Bändchen anwenden, von denen das zweite für die mittlern, das dritte für die obern Claſſen und das vierte für die erwachſene Jugend im Allgemeinen, wie für die Sonn- und Feiertagsſchüler im Beſondern beſtimmt iſt.

2) Erziehungsſtoffe oder Beiträge zu einer erfolgreichen Erziehung der zarten Kindheit, in leichten Geſängen, Spielen, Körperübungen, Gebeten, Sprüchen, Erzählungen und Gedichten, nebſt pädagogiſchen Anmerk. und Winken. Für Familien und Kleinkinderanſtalten von **J. Fölſing**, Lehrer an der Großherzogl. Garniſonſchule zu Darmſtadt. Darmſtadt, Leske. 8. (XVIII und 164 S. (22½ Sgr.)

Herr Fölſing iſt ein Kinderfreund und weiß, was dem kindlichen Sinne zuſagt und ſeiner Natur angemeſſen iſt. Deshalb können wir das Buch allen Lehrern aus beſter Überzeugung empfehlen. Die Geſänge ſind anſprechend gewählt, mit leichten Melodieen verſehen und meiſtentheils dazu beſtimmt, bei Spielen geſungen zu werden. Die letztern, ſo wie die Körperübungen, ſind ſehr mannichfaltig und müſſen den Kindern wirkliches Vergnügen gewähren. Was aber das Buch beſonders empfehlenswerth macht, das ſind die überall eingeſtreuten pädagogiſchen Anmerkungen und Winke, die allgemeine Beherzigung verdienen.

3) Erſtes Schul- und Bildungsbuch für Volksſchulen. Bearbeitet von **Heinr. Burgwardt**, Ober-Elementarl. an der zweiten Armen- und Freiſchule in Altona. Zweiter Theil: Leſeſtücke für den vereinten Leſe-, Denk-, Sprech- und Sprachunterricht, für die Heimaths- und Naturkunde, ſo wie für den ſittlich-religiöſen Anſchauungs-Unterricht. 3. Aufl. Altona, Schlüter. 8. (280 S. 8¾ Sgr.)

Wir weiſen dieſem Büchlein, das eigentlich 9—10jährigen Schülern als Leſebuch in die Hände gegeben werden ſoll, darum hier einen Platz an, weil es recht gut vom Lehrer dem Anſchauungs-Unterrichte zu Grunde gelegt werden kann und es überdies des Verfaſſers Meinung iſt, das Geleſene womöglich zur Stelle zu veranſchaulichen. Bei der Anordnung der einzelnen Abſchnitte iſt auf ſprachliche Entwickelung Rückſicht genommen, ſo daß bei allmäligem Fortſchreiten die Sprachfertigkeit der Kinder neben der Ausbildung der Denkkraft geübt wird. Die Auswahl der Leſeſtücke, welche mehr für das Gefühl berechnet und darum meiſtens verſificirt ſind, iſt im Ganzen gut.

Digitized by Google

IV.

Schreiben und Lesen.

Von jeher sind über die wichtigsten der Elementar-Unterrichtsfächer die bei weitem meisten pädagogischen Stimmen nach den verschiedensten Richtungen hin laut geworden, und wir können uns nicht beklagen, daß irgend etwas über die Behandlung derselben Gesagtes nicht dem Urtheil von Freund und Feind unterworfen worden oder spurlos verschwunden wäre. Namentlich hat die Neuzeit gar Manches gebracht, was sich entweder unbedingt als tüchtig bewährte, oder doch zu weiterm Nachdenken anregte und so bildend auf den Geist des Lehrers einwirkte. Der Werth oder Unwerth dieser neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der Methodik des Lesens und Schreibens ist oft und entschieden hervorgehoben worden; aber selten nur waren alle Urtheile übereinstimmend, ja, was der Eine als durchaus zweckmäßig angewendet wissen wollte, das verwarf wol der Andere, von andern Gesichtspunkten ausgehend, als etwas ganz Unbrauchbares, so daß es zu einem eigentlichen Abschlusse der Methodik der Elementar-Unterrichtsfächer noch nicht gekommen ist. Und das ist am Ende kein so großes Unglück. Ein auf tüchtiger Basis ruhender Fortschritt kann eben nur durch das Für und Wider erzielt werden, das alle Seiten des fraglichen Gegenstandes hervorhebt und dadurch die verschiedenste Anwendung desselben möglich macht. Der blinde Nachbeter einer neu auftauchenden Ansicht wird sicher nichts zur weitern Ausbildung derselben beitragen. Darum liegt in dem auf Gründen beruhenden Widerspruche stets ein Gewinn für die widerlegte Sache selbst, und das Gute ringt sich unter der Wucht der dasselbe bekämpfenden Meinungen nur um so kräftiger empor.

Auch in dem verflossenen Jahre ist durch lebendige Discussion über verschiedene Methoden viel für den Fortschritt im Allgemeinen, wie für die Verbesserung des Leseunterrichts im Besondern geschehen. So finden wir bei einem Überblicke über das Ganze Vertheidiger und Gegner der analytischen und synthetischen Methode und, letzterer untergeordnet, der Schreiblese-, der Lautir-, ja sogar der Buchstabir-Methode. So wie alle diese Methoden aus dem Streben

Digitized by Google

hervorgegangen sind, die der Natur des Lehrgegenstandes am meisten entsprechende aufzufinden; so unterliegt es wol keinem Zweifel, daß der geistreiche Lehrer beim Gebrauche jeder derselben etwas Tüchtiges leisten wird. Aber es ist eben schlimm, daß nicht jeder Lehrer geistreich ist, und somit bedingt des Kindes geistige Entwickelung die Hauptrücksichtnahme bei der Anwendung der verschiedenen Methoden. Gehen wir etwas näher auf diese ein, um eine Übersicht über die Fortschritte im verflossenen Jahre zu erlangen.

I. Die synthetische Methode.

Ohne uns länger bei dem Begrifflichen derselben aufzuhalten, wollen wir nur erwähnen, daß sie sich in zwei verschiedene Richtungen verzweigt, welche beide ihre Vertheidiger gefunden haben. Die der einen halten es für angemessen, das Lesen der Druckschrift als die Hauptsache beim Beginn des Elementar-Unterrichts zu betrachten; die der andern halten es für zweckmäßiger, mit dem Schreiben und dem Lesen der Schreibeschrift zu beginnen; während beide darin übereinstimmen, daß den Lese- und Schreibeübungen ein längerer oder kürzerer Sprechcursus vorangehen müsse. Bleiben wir zunächst bei dem erstgenannten Verfahren stehen.

A. Das Lesen-Schreiben. Bei einer Vergleichung der den Lese- und Schreibunterricht in Elementarclassen behandelnden Aufsätze in den verschiedenen pädagogischen Journalen, sowie in besondern Schriften, stellt sich heraus, daß das Lesen-Schreiben in den bei weitem meisten Schulen unseres Vaterlandes gebräuchlich ist. Wollten wir die Zweckmäßigkeit der verschiedenen Methoden nach ihrer größern oder geringern Verbreitung bemessen, so wäre diese allerdings ein Zeugniß gegen die Brauchbarkeit der Schreiblese- und analytischen Methode; allein leider ist das am meisten „Gängundgäbe" nicht immer das Beste, und der Deutsche zumal läßt nicht leicht vom Althergebrachten und versteht sich zu etwas Neuem gewöhnlich erst nach langer und hartnäckiger Prüfung seines Werthes. Gibt es doch noch viele unter unsern alten Schulmännern — und das sind nicht etwa gerade die schlechtesten —, die redlich bei der guten alten Buchstabirmethode verharren und von der Schreiblese-Methode nun vollends gar nichts wissen wollen. So fanden wir zu unserm nicht geringen Erstaunen in Nr. 18. der „Schlesischen Schullehrerzeitung" solch einen Kämpfer für eine Methode, deren Auftauchen in dieser und jener Schule wir mit einer gespenstischen Erscheinung vergleichen würden, wenn sie nicht so gar geistlos wäre. Man weiß nicht, ob es dem Manne Ernst mit dem gewesen ist, was er Alles gegen das Lautiren vorbringt, oder ob er blos einem Hange zur Ironie nachgegeben hat. Wäre dies der Fall, so hätte er besser gethan, zu schweigen, oder wenigstens seine wahre Meinung in einer Zeitschrift zu sagen, die seit ihrem Entstehen den Ruf hat, das ihr als falsch Scheinende

Digitized by Google

stets mit Ernst bekämpft zu haben. Der Leser urtheile selbst über das Curiosum:

„Obgleich ich beinah' ein Jahrzehnd arbeit' in des Herrn Weinberg, hab' ich mich doch nie mit dem schnurrenden, brummenden und ziſchenden Lautiren befreunden können. Der Hauptgrund: „Es soll dem Kinde leichter werden" — erscheint mir als eine pädagogiſche Grille, die man mit aller Macht vertreiben sollte. Hab' ich doch auch lesen gelernt, und mußt's thun am ersten Kapitel der heiligen Schrift. — Das Lautiren stumpft ja die Kindlein ab und macht sie zu Mundverdrehern, — gibt wenig Gelegenheit zu Gedächtnißübungen und führt einseitig dem Ziel' zu. „Verstehest du auch, was du liesest?" — Eine Todsünde, dieses beschleunigte, gedankenlos machende Lautiren. Durch wen ist der Unfug denn epidemiſch in der Schulwelt geworden? Man kann, glaub' ich, mit Lautir-Schützen kein vernünftig Wort sprechen. Warum — was indeſſ nur ein Kleines — dem Kind nicht auch bald den Namen des Lautzeichens geben? Wozu 'r — weshalb nicht Er? „Selbst ist der Mann!" Das wende man getrost schon beim Kinde an. Gott will es haben. Man lasse das kleine Ding sich mühen, — sehr mühen! Doch verstehe man's, ihm die Müh' zur Lust zu machen. — Wer Ohren hat, höre!" Buchstabir-Schütz wird sicherlich besserer Stylistiker, Orthograph und Logiker. Darum leb' hoch die Buchstabir-Methode! Sie ist Jacotot's Erstgeborenes und vor ihm gewesen. — Die ausführlichere Fortsetzung macht sich von selbst. Laßt Jeglichen bei seinem Leisten. Der Geist ist's, der lebendig macht. Am Lautiren erkenne man nicht den wackern Schulmann. Denn das ächte, geistbildende Buchstabiren veraltet nimmer." —

Wenden wir uns von diesem unfruchtbaren und manierirten, wenn nicht affectirten Gerede zu den Bemerkungen, welche Hr. Sem.-Direct. Curtmann in der Allgem. Schulztg. Nr. 149—151 über den Unterricht im Lesen macht. Er ist einer von denjenigen Pädagogen, welche am lautesten über die „moderne Überschätzung" der Schreiblese-Methode klagen und dabei annehmen, daß die niedere Leselehre zu einem gewissen Abschlusse gekommen sei, „so daß wesentliche Vervollkommnungen kaum zu erwarten sein dürften." Der Leseunterricht auf der untern Stufe ist es auch nur für jetzt, den er in den angeführten Nummern der Schulztg. behandelt, indem er sich bemüht, die Grundsätze, welche ihn jetzt beherrschen (sollten), aufzustellen. Es sind, kurz zusammengezogen, folgende:

1) Die Methode ist eine gebundene oder freie; Wandfibeln sind unter jeder Bedingung zu verwerfen.

2) Die freie Methode ist dreifach getheilt: Schreiblese-Meth., Vorschreib-Meth., Gebrauch der beweglichen Buchstaben. Mit dem Satzlesen gehen diese Methoden in das gebundene Lesen über.

3) Man bediene sich blos eines Alphabets, und zwar der kleinen Druckbuchstaben.

Digitized by Google

4) Der Unterschied zwischen den Begriffen: Laut, Buchstabe, Lautname ist festzuhalten. Die letztere (Schnurrer, Lippenschluß u. s. w.) wünscht Hr. C. allgemeiner verbreitet, weil bei dem Gebrauch derselben die Buchstabennamen nicht mehr mit Lautnamen zusammenfallen würden —, was jedoch unseres Bedünkens eben kein großer Übelstand ist.

5) Ein Vorbereitungscursus des mündlichen Lautirens muß unter allen Umständen stattfinden.

6) Eine alphabetische Reihe ist zu verwerfen.

7) Man fange mit zwei Lauten (Vocal und Consonant) zugleich an.

8) Die Aufeinanderfolge der Buchstaben richtet sich nach der Leichtigkeit der Auffassung.

9) Alles Orthographische falle weg; ebenso die fremden Buchstaben.

10) Man verschone das Kind mit den feinen Unterschieden des b und p, d und t u. s. w. — Dem möchten wir nicht beistimmen; wir glauben im Gegentheil, daß man nicht früh genug damit anfangen kann, den Kindern diese Unterschiede begreiflich zu machen.

11) Nach dieser Auswahl bleiben für den ersten Unterricht 10—12 Buchstaben; mit diesen sollen nur einsylbige Wörter gebildet werden.

12) Anfänglich ist es vorzuziehen, nur gedehnt lesen zu lassen.

13) Führt das Lesen auf grammatische Begriffe, so müssen diese mündlich erklärt oder an Beispielen entwickelt werden. (Sylbe, Laut, Dehnung, Schärfung, tief, hoch u. s. w.)

14) Der Übergang von den sinnlosen Sylben zu den Wörtern wird gemacht, sobald das Kind Geläufigkeit genug erworben hat, um neben der Vorstellung der Buchstaben und Laute noch eine andere fassen zu können. — Warum aber überhaupt mit sinnlosen Sylben beginnen?

15) Das Kind muß jedes Wort lesen können, ehe man ihm Sätze gibt.

16) Das Schreiben dient dem Lesen zur Befestigung und folgt, wenn es zur orthographischen Stufe gelangt ist. — Wir meinen, es diene ihm besser zur Begründung; denn wenn das Kind selbstthätig schreiben kann, so lies't es auch.

17) Man nehme nichts Neues, bis das Alte fest sitzt.

18) Bei der Vorschreib-Methode muß der Lehrer sich oft von den Kindern die zu schreibenden Laute dictiren lassen.

19) Bei dem Übergange in das Lesebuch dürfen die beweglichen Buchstaben noch nicht weggesetzt werden.

20) Nie soll länger als eine halbe Stunde, wo möglich aber täglich zwei Mal gelesen werden; dann muß spätestens nach einem halben Jahre das Kind zum Lesen der Sätze gekommen sein, widrigenfalls sich der Lehrer eines pädagogischen Fehlers anzuklagen hat.

Digitized by Google

21) Das Lautiren im Chor und Takte darf nur ſelten angewendet werden, ſonſt führt es zur Unſelbſtſtändigkeit.

Dieſen Grundſätzen entſpricht nun folgender Stufengang:

A. Stufe der mündlichen Vorübungen (Kopf-Lautiren). Dieſe zerfällt in einen analytiſchen und ſynthetiſchen Theil. Während man es beim erſtern mit der Zerlegung der Wörter in Sylben und Buchſtaben zu thun hat, übt man beim letztern das Aneinanderfügen gegebener Laute zu einem Worte. — B. Stufe der Buchſtabenkenntniß. — C. Orthographiſche Stufe. Auf dieſer wird zuerſt — uns ſcheint es etwas zu weit hinausgeſchoben zu ſein — Dehnung und Schärfung der Wörter beobachtet, ſo wie auch die Kenntniß der fremden Laute hier an ihrem Platze iſt.

Das ſind die Anſichten C.'s über den Leſeunterricht auf der untern Stufe. Niemand wird leugnen wollen, daß ſie viel Wahres und Anwendbares enthalten, und daß ein Lehrer, der nach den Anforderungen Hrn. Curtmann's unterrichtet, etwas Tüchtiges zu leiſten vermag. Aber dennoch wollen wir nicht annehmen, daß es mit dem Leſenlehren auf der untern Stufe zu einem gewiſſen Abſchluſſe gekommen ſei; dem widerſtreiten offenbar die Kämpfe, die namentlich in Schleſien über verſchiedene Leſelehrarten geführt werden und auf die wir weiter unten zurückkommen; dem widerſtreiten auch die Fortſchritte, deren die Schreibleſe-Methode ſich mehr und mehr zu erfreuen hat.

B. Die Schreibleſe-Methode. Über Entſtehung und Verbreitung, ſo wie über das Weſen derſelben haben wir uns ausführlich im I. Jahrg. des pädag. Jahresberichts (S. 62 ff.) ausgeſprochen; wir beſchränken uns deshalb hier auf Mittheilung der Hauptgedanken eines Aufſatzes von Krauſe (Pädag. Lit.-Ztg. 2. Hft.), des bedeutendſten von denen, welche im verfloſſenen Jahre den Schreibleſe-Unterricht behandelten. Hr. Kr. geht davon aus, daß der Zweck des Sprachunterrichts und alſo auch des Schreib- und Leſeunterrichts, weil dieſer von jenem ein integrirender Theil iſt, früher durchaus verfehlt ſei. Ein Feind des mechaniſchen und geiſttödtenden Grammatiſirens, verlangt er für den Sprachunterricht, daß dieſer die Sprache ſelbſt zu ſeinem Object mache, wobei er auf Kellner's Werke mehrfach hindeutet. Dann geht er näher auf den Schreibunterricht ein, die Buchſtabenmalerei verdammend, die den nachtheiligſten Einfluß ausübe, die Zeit verſchwenden lehre und die Gedankenloſigkeit befördere. Dem eigentlichen Schreiben, das von vorn herein ein intenſives ſein ſoll, müſſen auch nach Hrn. Kr.'s Meinung Übungen vorangehen, die ſich auf das Äußere des Schreibens, ſowie auf den Inhalt des ſchriftlich Darzuſtellenden beziehen (Sprech- und Sprachübungen). Die Taktmethode nennt er einen Fortſchritt gegen das frühere Verfahren; ſie erſcheint ihm aber deſſen ungeachtet als eine Halbheit, weil ſie den Schreibunterricht nach den erſten Anfängen wieder iſolirt. Folgende Gründe beſtimmen ihn auch, das Taktiren

Digitized by Google

ſpäterhin ganz aus dem Schreibunterrichte zu verbannen: 1) wird der Schüler durch dasſelbe aufgehalten; 2) wird er durch ſie in äußere Zucht genommen, zur Maſchine; 3) muß das Zählen am Ende Unluſt zur Arbeit machen, und 4) wird das Taktiren ganz zur Unmöglichkeit, wenn der Schreibunterricht einmal nicht vom Sprachunterrichte getrennt werden ſoll.

Die Nachtheile des Taktirens beim Schreibunterrichte auf einer höhern Stufe leuchten ein; darum braucht aber dasſelbe nicht gerade eine Halbheit zu ſein. Es dient unſerer Meinung nach als Hülfsmittel beim Beginne des Schreibunterrichts und hat ſomit ſeinen Zweck vollkommen erfüllt, wenn der Schüler durch dasſelbe dahin gekommen iſt, ſicher, beſtimmt und ſchön jedes Wort aufſchreiben zu können. Die Vorurtheile gegen dasſelbe werden mit der Zeit einem vernünftigen Gebrauche auch dieſes neuen Unterrichtsmittels weichen, das bis jetzt ſchon eine weitere Verbreitung gefunden hat, als die Gegner desſelben ſich eingeſtehen mögen.

II. Die analytiſche Methode.

Noch vor nicht gar langer Zeit wurde nicht wenig über ein Verfahren, Kinder leſen zu lehren, geſpöttelt, das jetzt immer mehr Boden gewinnt und von anerkannt tüchtigen Pädagogen der Beachtung der Lehrer dringend empfohlen worden iſt; wir meinen die Jacotot'ſche Methode. Allerdings gewinnt dieſelbe auf den erſten Blick das Anſehen von etwas überaus Ledernem und Mechaniſchem, ja ſelbſt bei näherer Prüfung kann man ſich kaum einen erheblichen Nutzen derſelben für die Volksſchule denken, und dennoch iſt ſie nach den Ausſagen glaubwürdiger Männer von Erfolgen begleitet geweſen, deren ſich noch keine andere Methode rühmen kann. Das verdient unſere volle Aufmerkſamkeit, und wir dürfen ſie um ſo weniger außer Augen laſſen, als ſie ſich mehr und mehr Freunde erwirbt und es ganz den Anſchein hat, als fühle ſie ſich mächtig genug, mit der Zeit alle übrigen Methoden aus dem Leſeunterrichte zu verdrängen.

Ihr Ruf hat ſich namentlich immer weiter verbreitet, ſeitdem ſie in Breslau in ihrer ganzen Ausdehnung zur Anwendung gekommen iſt. Dort wird in den Elementarklaſſen des Gymnaſiums zu St. Maria-Magdalena nach derſelben unterrichtet, und der erſte Lehrer, Herr K. Seltzſam, iſt ſeit einer Reihe von Jahren bemüht geweſen, die damit erzielten Erfolge der pädagogiſchen Welt mitzutheilen und zur Anwendung der Jacotot'ſchen Methode auch in andern Schulen aufzumuntern. Es konnte nicht fehlen, daß ein Verfahren, welches ſo plötzlich dem Leſeunterrichte eine ganz andere Geſtalt geben ſollte, mannigfach angefochten und als unzweckmäßig dargeſtellt wurde. Beſonders wurde die ſchleſiſche Schullehrerzeitung der Kampfplatz,

Digitized by Google

auf welchem für und gegen die neue Methode geſtritten ward, und wenn Herr Seltzſam bis jetzt das letzte Wort behalten hat, ſo ſteht doch nicht zu erwarten, daß der Streit damit ſein Ende erreicht haben werde.

Ehe wir die Einwürfe gegen das neue Verfahren, ſowie die Verſuche zur Beſeitigung derſelben von Herrn Seltzſam näher erörtern, wollen wir uns zuvor über die Art und Weiſe der Betreibung des Unterrichts nach Jacotot'ſchen Grundſätzen genau unterrichten. In einem Schriftchen — „der Geiſt der Jacotot'ſchen Methode" —, welches noch weiter unten ſeine Würdigung finden wird, ſagt Herr S. über die praktiſche Ausführung der neuen Lehrmethode und der damit verbundenen ſchriftlichen Übungen Folgendes.*)

„Der Leſeſtoff: die geſchenkten Spielſachen, faßt, mit Jacotot zu reden, für die Kleinen nur Thatſachen in ſich. Der Lehrer kann daher ohne große, erklärende Einleitung ſogleich damit beginnen, daß er den Schülern den erſten Satz: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir!" — langſam und deutlich vorlieſ't, während er mit einem Zeigeſtocke die einzelnen Wörter andeutet. Die Schüler leſen den Satz einzeln und zuſammen; der Lehrer weiſ't auf die Wörter außer Reihe, die Schüler nennen ſie, der Lehrer nennt gewiſſe Wörter des Satzes, die Schüler zeigen ſie. — Anfänglich werden ſie ſich das Wort dem Ohre nach merken, wo es zu finden iſt, nach und nach faſſen ſie aber das Bild eines jeden näher ins Auge, ſie vergleichen und unterſcheiden, und lernen daſſelbe auch erkennen durch ſeine Eigenthümlichkeit. Man wird dies beſtätigt finden, wenn man in derſelben Weiſe den zweiten Satz:

„So rief einſt Karl dem Franz zu." —

dazu nimmt; hier werden die Schüler die Wörter Franz und zu ſelbſt herausfinden, weil ſie einen Totaleindruck von denſelben ſchon im erſten Satze aufgenommen haben.

Da dieſe beiden Sätze nur einſilbige Wörter enthalten, ſo verſteht ſich von ſelbſt, daß den Schülern hier der Begriff von Sylben noch nicht vorgeführt wird. Derſelbe kann ihnen erſt klar gemacht werden bei mehrſilbigen Wörtern. Man geht daher ſogleich zu den Lauten über.

Der Lehrer ſpricht zuerſt das Wort Franz recht gedehnt den Schülern vor und läßt nun dieſe die Laute ſelbſt heraus hören, aus denen daſſelbe beſteht. Das iſt eben das Charakteriſirende der Leſemethode Jacotot's, daß die Schüler die Laute eines Wortes ſelbſt finden müſſen; die Zeichen für daſſelbe folgen erſt darauf; bei der gewöhnlichen, blos ſynthetiſchen Lehrweiſe gibt der Lehrer zuerſt den Buchſtaben und dann den Laut für denſelben. Es

*) Wir müſſen bevorworten, daß hier von dem erſten Unterrichte 5—6jähriger Kinder die Rede iſt.

Digitized by Google

leuchtet ein, daß die Schüler bei dem ersten Verfahren selbstthätiger sein müssen, und eben deshalb zeigt sich aber auch in einer Lehrabtheilung nach Jacotot mehr Regsamkeit und Theilnahme von Seiten derselben, als in einer solchen, in welcher in den ersten vier Wochen die Stimmlaute geübt werden. Nicht dem Auge, sondern dem Ohr gebührt in der Sprache die erste Stelle.

Indem man dem Kinde sogleich das ganze Wort gibt und dasselbe in seine einzelnen Laute auflösen läßt, um bald darauf eben diese Laute wieder zusammensetzen zu lassen, folgt man dem Wege, den auch der Erfinder der Buchstabenschrift Thot oder Taaut gegangen sein mag. Er hat aus dem ihm schon Bekannten, also an einer Thatsache, nämlich an der Sprache selbst, durch fortwährende Beobachtungen die in derselben befindlichen Laute entdeckt (also lautirt) und sie dann durch Zeichen, Buchstaben, dargestellt. Man kann daher mit vollem Rechte behaupten, daß Schreiben und Lesen gleichzeitig entstanden sei, beides ist deshalb beim ersten Unterricht in innige Verbindung zu bringen.

Wenn ihr das Wort Franz aussprecht, was hört ihr wol zuerst? Ein 'F. Was hört ihr auf das 'F. folgen? Wir hören ein 'r. Nachdem der Lehrer auf solche Weise den Schülern auch die übrigen Laute, a, 'n, z' entlockt hat, gibt er ihnen die Zeichen für dieselben und beginnt ihre Einübung auf ähnliche Art, wie sie vorher die Wörter des Satzes gelernt haben. Er nennt ihnen die Zeichen der Reihe nach, indem er auf dieselben zeigt, — die Schüler nennen sie; der Lehrer zeigt außer der Reihe die Zeichen, oder spricht die Laute vor und die Schüler suchen die Zeichen für dieselben auf.

Nach dem Grundsatze Jacotot's: „Lerne Etwas und beziehe alles Übrige darauf" — schließt nun der Lehrer an das, was die Schüler gelernt haben, einige leicht faßliche Belehrungen: Er nennt ihnen die Namen der Buchstaben, er sagt ihnen, daß man das a einen Stimmlaut heiße, diejenigen Laute, welche vor dem Stimmlaute stehen, nenne man Vorlaute, die aber, welche auf ihn folgen Nachlaute. Welches sind in dem Worte Franz die Vorlaute? Fr. Wie lautet der Vorlaut? Welches sind die Nachlaute? Wie lautet der Nachlaut? Löst nun das Wort Franz auf!

Das Wort Franz besteht aus dem Stimmlaute a, aus dem Vorlaut Fr., aus dem Nachlaut nz. *)

Buchstabirt das Wort Franz! **)

---

*) Hierbei bemerkt Herr S., daß man den Schülern nie zu viel auf einmal zum Lernen geben, also z. B. den Unterschied zwischen zusammengesetzten und einfachen Vor- und Nachlauten noch nicht klar machen solle. Auch verwirft er die Benennungen der Laute, z. B. Sumser, Knall-Laut u. s. w.

) „Buchstabiren ist nicht gänzlich aus dem Unterrichte zu verbannen; — doch ist wohl zu merken: die Hauptsache ist beim Leseunterricht **Lautiren." Seltsam.

Digitized by Google

Durch solche abwechselnde Übung in der Auffassung wird den Schülern das Wort ganz zum Eigenthum, sie stellen sich dasselbe vor, auch wenn sie es nicht sehen, sie haben es kennen gelernt.

Das Ausrufungszeichen.

Der Lehrer leitet die Schüler auf die Bedeutung des Ausrufungszeichens aus dem Inhalte des Satzes selbst. Sie lernen hier, daß man ein solches Zeichen setzt, wenn man eine Person ruft oder von ihr Etwas wünscht.

o

Aus wie viel Lauten besteht dieses Wort? Aus einem. Dies ist der Stimmlaut o. Wie viele Stimmlaute kennt ihr bis jetzt? Zwei: a, o.

komm

Welchen bekannten Laut hört ihr in dem Worte komm? o. Zeigt ihn in diesem Worte! — Weis't den Vorlaut! Wie lautet er? k'. Aus wie viel Lauten besteht er? Aus einem einzigen.

Hier wäre nun der Ort, die Schüler auf die Ursache hinzuleiten, weshalb das Wort komm zwei m hat. Man läßt dieses Wort gedehnt und geschärft aussprechen und giebt den Schülern endlich die Regel: Hinter einem kurzen Stimmlaut folgt ein verdoppelter Nachlaut.

Lös't das Wort komm auf! Das Wort komm besteht aus dem Stimmlaut o, aus dem Vorlaut k' und aus dem verdoppelten Nachlaut mm.

Lautirt das Wort! Buchstabirt dasselbe!

doch

Zerlegt das Wort doch in seine Laute! Wie heißt hier der Stimmlaut? Der Vorlaut? Der Nachlaut? Der Nachlaut ist blos einfach, er wird aber durch zwei Buchstaben bezeichnet, nämlich ce ha. Diejenigen Laute, welche nicht Stimmlaute heißen, sondern als Vor- und Nachlaute dienen, heißen im Allgemeinen Mitlaute. Nennt die Mitlaute, welche ihr bis jetzt kennen gelernt habt! F, r, n, z, k, m, d, c, h.

bald

Welche einzelnen Laute hört ihr, wenn ihr das Wort bald aussprecht? Wie heißt der Stimmlaut? In welchem Worte habt ihr denselben schon gehört? Was hört ihr vor dem Stimmlaute? Wie viel Laute hört ihr nach demselben? Zwei: 'l, d'. Einen solchen Nachlaut nennt man einen zusammengesetzten Nachlaut.

Lös't das Wort auf! Das Wort bald besteht aus dem Stimmlaut a, aus dem einfachen Vorlaut b und aus dem zusammengesetzten Nachlaut ld.

Lautirt das Wort! Buchstabirt es!

Auf gleiche Weise werden nun auch die Wörter zu mir behandelt. Haben die Schüler diesen ersten Satz beendigt, dann kennen sie 5 Stimmlaute und 12 Mitlaute; aber nicht blos diese, sie haben

Digitized by Google

ganze Wörter angeschaut, sie lesen sie; die einzelnen Laute und Zeichen für dieselben, auf welche sie hingewiesen wurden, sind ihnen nun nicht fremde, todte Dinge, sie haben sie an Thatsachen erfahren, sie erkennen dieselben als die kleinsten Theilchen ihres gelesenen Satzes, sie hören und sehen sie, während sie denselben lesen."

So viel über das Lesen selbst. Was das Schreiben betrifft, so sagt Herr S. weiter unten (S. 38): „Die Schüler der untern Abtheilung beginnen den Unterricht, wie schon im zweiten Abschnitte angedeutet ist, mit dem Schreiben ihres ersten Lesestückes; nachdem sie vorher einige Stunden mit dem Ziehen von Linien nach verschiedenen vorgeschriebenen Richtungen auf ihren Schiefertafeln beschäftigt worden sind. Der Lehrer vereinigt sie vor der Wandtafel, auf welche die gewöhnlichen zum Schreiben für Anfänger nöthigen Doppellinien mit rother Farbe gezogen sind. Er schreibt ihnen das Wort Franz vor, sie zerlegen auch hier zuerst dasselbe in seine Laute, und der Lehrer weist ihnen dann die Lautzeichen. Darauf werden sie im Schreiben jedes einzelnen Buchstaben geübt und diese werden nach und nach zum Worte vereinigt. Haben die Schüler den ersten Satz der Erzählung im Schreiben beendigt, dann läßt man sie nicht blos mit Kreide die Übungen weiter fortsetzen, sondern während der Eine ein oder mehrere Wörter an der Wandtafel zu üben hat, sind die Übrigen mit denselben Wörtern auf ihren Schiefertafeln beschäftigt. Sind einige Zeilen geschrieben worden, so läßt man sie von der ganzen Abtheilung zusammen und auch einzeln lesen, die Wörter auflösen und buchstabiren. Durch diese innig verbundenen, in einandergreifenden Schreib- und Leseübungen gelangen die Schüler gegen das Ende des Halbjahres zu der Fertigkeit, leichte, vorgesagte Sätze ziemlich richtig aufzuschreiben und Auskunft zu geben über die allgemeinsten orthographischen Regeln. Sie haben hierdurch die Reife für die obern Abtheilungen erlangt."

So wie beim Schreibenlernen ein ganzes Lesestück zu Grunde gelegt wird, so auch bei Anstellung der orthographischen Übungen, durch welche der Schüler die Regeln der Rechtschreibung erfassen soll. Ein Beispiel wird uns am besten über die Art und Weise dieser Uebungen belehren. Aus Nr. 29 des ersten Lesebuches nach Jacotot*) behandelt Herr S. die Überschrift und den ersten Satz der Erzählung Wort für Wort, und wir theilen daraus Einiges mit.

„Wie heißt der Nachlaut in dem Worte mit? t. Wie nennt ihr diesen Nachlaut? Einen einfachen. Sucht Wörter auf, welche einen einfachen Nachlaut haben und achtet darauf, ob der vorhergehende Stimmlaut in demselben lang oder kurz ausgesprochen wird.

---

*) Vollständiger Titel: Erstes Lesebuch zum Gebrauche bei Anwendung der Lesemethode nach Jacotot. Von K. Seltsam. Breslau, Aderholz 1846. geb. 3½ Sgr.

Digitized by Google

Baum, Schwan, Bär, Spur, Strom u. s. w. Der einfache Nachlaut ist ein Dehnungszeichen für den vorhergehenden Stimmlaut. Wie müßte man also das Wort mit nach dieser Regel lesen? Gedehnt. Und doch wird das i geschärft gelesen; jede Regel hat ihre Ausnahmen.

„Wie heißt der Stimmlaut in dem Worte Fritz? Wird derselbe lang oder kurz ausgesprochen? Welchen Laut hört ihr hinter dem i? z'. Ist derselbe einfach oder zusammengesetzt? Einfach. Folgt ein z als einfacher Nachlaut hinter einem kurzen Stimmlaut, so sollte man zz schreiben; statt des zz schreibt man aber immer tz. Weshalb wird also Fritz mit tz geschrieben?

Sucht Wörter auf, in welchen man nach dem kurzen Stimmlaut ein z als einfachen Nachlaut hört und schreibt dieselben mit tz.

Der Lehrer wird durch diese Aufforderung gewiß die Veranlassung finden, sogleich den Schülern diejenigen Fälle anzudeuten, in welchen nicht tz gesetzt werden darf; denn sie werden Wörter angeben, in welchen man vor dem z noch einen andern Mitlaut hört, oder auch solche, welche einen langen Stimmlaut haben. Er schließt daher an obige Regel dann noch folgende: Hinter einem Mitlaute und hinter einem langen Stimmlaute darf man nie ein tz setzen."*)

Und auf diese Weise sind Schüler, welche Mitte October ohne Vorkenntnisse eingetreten waren, nach einem unterbrochenen viermonatlichen Unterrichte so weit gekommen, daß sie aus dem neuen Lesebuche nicht nur willkürlich gewählte Lesestücke **richtig, ziemlich fertig** und mit **Ausdruck** lesen, sondern auch einen vorgesprochenen kurzen Satz recht **deutlich, orthographisch-richtig** und, wohl gemerkt! — mit **Bewußtsein der Gründe**, warum jedes Wort so und nicht anders geschrieben werden muß, an die Wandtafel schreiben konnten. Wäre der Verkünder dieser Thatsachen — Friedrich Scholz — nicht ein durchaus glaubwürdiger und unparteiischer Mann, so würden wir das Gesagte für eine Übertreibung halten. Aber, fragen wir uns mit Recht, können nach solchen Erfolgen noch Zweifel über die Brauchbarkeit der Jacotot'schen Methode möglich sein? Ein Blick in den letzten Jahrgang der schlesischen Schulzeitung bejaht unsere Frage; denn da stoßen wir in Nr. 15 auf „Beiträge zur Beurtheilung der

---

*) Wer sich noch genauer über das Verfahren unterrichten will, dem empfehlen wir: „Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Übungen, dargestellt von **K. Seltzsam.** Breslau, Aderholz, 1841. Pr. 7½ Sgr.

Digitized by Google

Jacotot'ſchen Lehrmethode" (von Krüger), in welchen dieſe als naturwidrig, und darum unmethodiſch bezeichnet wird. Das allein richtige Verfahren findet Herr Kr. in der Syntheſis, und nach folgenden Grundſätzen will er es befolgt wiſſen: 1) Es dürfen nie mehr Buchſtaben an die Leſemaſchine geſtellt werden, als mit einem Male zu behalten ſind; 2) es müſſen gleich Wörter gebildet werden; 3) dieſe Wörter müſſen ſo wenig Buchſtaben als möglich haben; 4) in den erſten Lehrſtunden darf der Stimmlaut immer nur lang ausgeſprochen werden; 5) das Geleſene muß ſtets wiederholt werden und zwar an der Wandfibel, welche dieſelben Wörter enthalten muß, die an der Leſemaſchine aufgeſtellt ſind.

Wenn dieſe Grundſätze die allein richtigen ſein ſollen, ſo iſt Jacotot natürlich von vorn herein verdammt und Herr Kr. hätte nicht nöthig gehabt, noch beſondere Gründe für die Naturwidrigkeit der Jacotot'ſchen Methode anzugeben. Einen nicht zu verachtenden, weil trefflich gerüſteten Gegner fanden dieſe in der Perſon des Herrn Selbſam ſelbſt, der in den Nrn. 15—18 in einer Replik auf Kr.'s Raiſonnement die Gehaltloſigkeit ſeiner Gründe nachweiſ't.

Zu dem erſten derſelben benutzt Herr Kr. die Worte Fr. Gedicke's, eines Mannes, der oft und gründlich die Naturgemäßheit der analytiſchen Methode nachgewieſen hat. Gedicke ſagt: „der Menſch, ſo lange er nicht zum Raiſonniren angeleitet worden iſt, denkt nach der analytiſchen Methode; er denkt über eine Sache nur immer ſynthetiſch, über welche er vorher ſchon analytiſch gedacht hat. Erſt zerlegt er das Ganze und dann erſt, zu beſſerer Überſchauung deſſelben, faßt er die einzelnen Theile in der Vorſtellung wieder zuſammen. Ebenſo verfährt der Mathematiker und der Philoſoph. In ihren Schriften raiſonniren ſie nach der ſynthetiſchen Methode; aber ſie hatten vorher die Sache ſchon nach der analytiſchen durchgedacht. Wer ſynthetiſch denkt, ohne vorher über die Sache analytiſch gedacht zu haben, weiß nicht, wohin er am Ende kommen wird. Er geht von einem gewiſſen Grunde aus, aber noch iſt Alles dunkel vor ihm. Der Grund, von dem er ausgeht, kann ihn auf mehr als eine Folge führen. So iſt's nicht, wenn man zuerſt analytiſch raiſonnirt und hierauf ſynthetiſch denkt. Die analytiſche Methode iſt dem Menſchen natürlich und daß er nur nach ihr, wenigſtens immer zuerſt, denken muß, iſt weſentliche Natureinſchränkung bei ihm, ſo wie es bei Gott weſentliche Vollkommenheit iſt, immer Alles ſynthetiſch zu denken, und nie der Analyſe nöthig zu haben."

Herr Kr. benutzt dieſe Worte theilweiſe, um den Satz zu widerlegen, daß der Geiſt des Menſchen hinſichts ſeiner Denkungsweiſe mit dem Geiſte Gottes gar nichts gemein habe, welcher Gedanke übrigens auch gar nicht in dieſer Ausdehnung in Gedicke's Worten liegt. Wie Herr S. ganz richtig bemerkt, ſo überſieht Herr Kr.,

Digitized by Google

daß der Menſch allerdings das ſynthetiſche Denken mit Gott gemein hat, nur daß er erſt zu dieſem gelangt, nachdem er zuvor analytiſch gedacht hat. Aus dieſem Grunde würde alſo immrr das analytiſche Denken naturgemäßer ſein als das ſynthetiſche; ob aber auch das analytiſche Leſenlernen? Wir wollen ſehen.

Herr Kr. meint zweitens, „wo etwas nachzumachen ſei, da trete das analytiſche Denken, bei Erfindungen das ſynthetiſche ein.“ Es fragt ſich nun, ob das Erfinden — falls das Leſenlernen wirklich eine Erfindung genannt zu werden verdient — das ſynthetiſche Denken vorausſetzt. Herr S. führt als Beiſpiele die Erfindung des Glaſes, des Schießpulvers und der Buchſtabenſchrift an. An den erſten beiden Erfindungen war Zufall ſchuld, bei Erfindung der Hieroglyphen aber und ſpäter der Buchſtabenſchrift wurde analytiſch gedacht: man zergliederte die hörbare Sprache, um ſie ſichtbar darſtellen zu können. Dann trat das Synthetiſche ein: man ſchrieb und las das Geſchriebene. Freilich iſt dies mehr ein Beweis für die Natürlichkeit der Schreibleſe- als der Jacotot'ſchen Methode; denn jene eben hat es mit Zergliederung der hörbaren Sprache zu thun, während ſie die ſichtbare ſynthetiſch darſtellt. Das Kind zergliedert immer nur das Hörbare — die Bezeichnung deſſelben durch ſichtbare Buchſtaben verſteht es ja noch nicht —, und darum erſcheint es als keine geringe Anforderung an den kindlichen Geiſt, die gehörten Laute auf das ſichtbare Wort überzutragen. Ob es nicht für den Anfang genug wäre, wenn nur das Sprechen analytiſch betrieben würde?

Drittens behauptet Herr Kr., daß die Aufſtellung der Syſteme in den Wiſſenſchaften, die er auch zu den Erfindungen rechnet, nur auf ſynthetiſchem Wege möglich geweſen ſei. Herr S. beweiſt jedoch das Gegentheil an der Grammatik, Naturgeſchichte, Glaubens- und Sittenlehre, ſo wie am Thema, das doch nothwendig zergliedert werden müſſe, wenn ein Syſtem — die Dispoſition — entſtehen ſolle.

Endlich ſagt Herr Kr.: „Die Jacotot'ſche Methode führt Alles durcheinander vor, Schweres und Leichtes.“ Aber ob nicht eben dadurch der Monotonie des Elementar-Unterrichts vorgebeugt wird? Wenigſtens ſagt Herr S., daß die Kinder mit Luſt lernten. Wenn er dann weiterhin beweiſt, daß ſeine Kunſt, leſen zu lehren, wirklich eine Nachahmung der Natur ſei, indem das Kind analytiſch ſprechen lerne und analytiſch denke, ſo ſtimmen wir dem zwar bei, müſſen aber auch Herrn Kr. zugeben, daß er Recht hat, wenn er annimmt, daß das Kind ſynthetiſch denke. Warum ſoll Beides nicht neben einander beſtehen können? Das Kind baut gewiß eben ſo oft auf, ohne ſich klar gemacht zu haben, was das fertige Ganze ſein werde, als es zerſtört. Es kommt hierbei wol mehr auf das Object an, und darum ſuche man dem Kinde das Leſenlernen angenehm zu machen, dann wird es nach jeder Methode vorwärts kom-

Digitized by Google

men. Die Beſte wird immer die ſein, welche die meiſte Luſt zum Lernen erregt.

Jedenfalls wird uns die nachfolgende Zeit noch manchen Beitrag zur Jacotot'ſchen Methode bringen. Jeder ſei uns willkommen, ſobald er bei der Sache bleibt und dieſe gründlich verficht; wir aber werden ſeiner Zeit über die Fortſchritte auf dieſem Felde der Methodik Bericht erſtatten und dann vielleicht eher im Stande ſein, die Gründe der Vertheidiger und Gegner der Jacotot'ſchen Methode in ihrer Schärfe oder Gehaltloſigkeit beſſer zu würdigen. Bis dahin wollen wir die Worte unſeres Scholz beherzigen, der in einer Nachſchrift zu Herrn Seltzſams Replik ſagt: „Man laſſe Jedem das Seine und freue ſich, wenn der erſte Unterricht in der Schriftſprache irgendwo auf eine geiſtweckende und geiſtbildende Weiſe betrieben wird, gleichviel ob die Methode dieſen oder jenen Namen trage. Verargen aber wollen wir es Keinem, der Andere für eine als probat erkannte Methode zu gewinnen ſich eifrig bemüht.“ Und weiter unten: „Nur um eins wollen wir bitten: „Laßt uns Lehr- d. h. Methodenfreiheit! Methodenzwang iſt ſo drückend und verderblich als Glaubenszwang.“

Was uns ſonſt noch über Methodik des Schreibens und Leſens in den pädagogiſchen Journalen zu Geſicht gekommen iſt, beſchränkt ſich der Hauptſache nach auf Folgendes:

1. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß Jeder ſeine Anſichten auf das Beſte zu vertheidigen ſucht, und man wird es Herrn Seltzſam ſo wenig verdenken können, ſeine Methode vor andern herauszuſtreichen, als man es Herrn Siersk in Preetz (Holſtein) verdenken wird, daß er gegen ſeine Gegner mit allen Waffen der Dialektik zu Felde zieht. Dieſer Herr hat nämlich eine in dritter Auflage erſchienene Fibel geſchrieben, die Herrn Burgwardt in Altona im Schleswig-Holſtein'ſchen Schulblatte (Jahrg. 1845) beurtheilt hat, ſo beurtheilt hat, daß der Autor ſich dadurch veranlaßt fühlt, über die Einrichtung und den Gebrauch der Fibel ſich auszuſprechen. Dies thut er im 1. Hefte des Jahrg. 1846 auf eine Weiſe, die deutlich zeigt, wie ſehr ihm Herrn B.'s Urtheil im Wege ſteht. Die Fibel ſelbſt, die uns nicht näher bekannt iſt, ſcheint übrigens kein beſonders ausgezeichnetes Werk zu ſein, da ſie ſich auf der gewöhnlichen Bahn unſerer gewöhnlichen Fibeln bewegt. „Im Allgemeinen — ſagt Hr. S. — iſt ſie ſo eingerichtet, daß ſie vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten in gehöriger Stufenfolge fortſchreitet und auf jeder Stufe hinlängliche Materialien, großentheils aus dem Kreiſe der kleinen Schüler, darbietet.“ Die Reihenfolge der Laute iſt nach der Stephaniſchen Wandfibel genommen und es fällt uns bei den verſchiedenen Übungen nichts Beſonderes weiter auf, als daß zu viel unverſtändlicher Sylbenkram gebraucht wird und zuweilen Wörter vorkom-

Digitized by Google

men, bei denen sich das Kind gar nichts denken kann. Der Verfasser begegnet diesem Einwurfe auf eine freilich sehr einfache Weise, indem er sagt: „Und wenn die Schüler bei diesen Wörtern nichts denken können, so dienen selbige doch mit zur Einübung der Laute, worauf es hier zunächst ankommt. Muß denn durchaus jedes Wort für die Schüler verständlich sein? — Dem Urtheile B.'s: „Die Fibel ist ohne ein bestimmtes Prinzip," stellt er blos die damit erzielten Erfolge in seiner frühern Klasse entgegen, und macht dem Kampfe ein Ende, indem er sich hinter seine individuelle Ansicht zurückzieht. Wir wollen den Kampf nicht erneuern. Weiter!

2. In demselben Hefte desselben Blattes wird von Schmidt in Leezen die Frage beantwortet: „Ob Tabellen, ob Bücher in der Elementarklasse beim Lesen, Schreiben und Rechnen?"

Keine Tabellen, sondern Bücher! sagt Hr. Burgwardt (7. Jahrg. 3. Heft), denn: „die Tabellen heben die nothwendige und innige Verbindung zwischen Unterricht und Übung auf, drängen den belebenden unmittelbaren Unterricht zurück und machen dadurch die Übungen meistens zu ganz mechanischen Selbstbeschäftigungen." Schmidt stimmt dem nicht bei und sucht es zu beweisen. Er sagt nicht etwa: die Bücher taugen nicht; aber er findet sie nicht geschickt dazu, Unterricht und Übung in einer natürlichen, innigen Verbindung zu erhalten. „Dazu sind die Tabellen an sich auch nicht im Stande, verdienen aber dennoch in dieser und anderer Hinsicht vor Büchern bei den Lese-, Schreib- und Rechnenübungen in der Elementarklasse den Vorzug, denn:

1) sie vertheilen und erhalten den Übungsstoff stets der Kraft eines jeden Schülers angemessen und sichern somit einem jeden Schüler die Erwerbung der einen Fertigkeit nach der andern, bis zur Zielfertigkeit hinauf, ohne einander gegenseitig in ihrem Fortschritt zu behinderrn, noch durch ihren Rückschritt einander aufzuhalten;

2) sie bezeichnen Stand und Fortschritt einer ganzen Schülerabtheilung anschaulich und leicht übersichtlich und lassen daher leichter beurtheilen, wo und wie der Lehrer mit seinem Unterricht fortfahren soll, sind also der natürlichen Verbindung des Unterrichts und der Übung fördernd;

3) sie versetzen die ganze Elementarklasse auf ein gemeinschaftliches Übungsfeld, auf eine so augenfällige Weise, daß die Erweckung des Schul- oder Schülerbewußtseins und die Erregung eines angemessenen, wohlthätigen Wetteifers nicht ausbleiben kann;

4) die Anschaffung der Tabellen an sich erfordert weniger Kosten, als die der Bücher, und daß die Tabellen von der ganzen Schulcommune angeschafft und erhalten werden, ist eine Wohlthat besonders für die Eltern, die arm und doch nicht verarmt sind, und ist diese Einrichtung ein Schritt mehr, die Schule zu einer Communalsache zu machen.

Das läßt sich wol hören. Hr. Schmidt hat seine Ansichten stets

Digitized by Google

gut motivirt, und wenn wir ihm auch im Allgemeinen nicht beistimmen, so müssen wir doch loben, daß er eine Frage, die noch lange nicht übereinstimmend beantwortet werden wird, anregte und mit Geschick sie zu lösen sich bemühte.

3. Der Verfasser eines Aufsatzes in Nr. 25 des „Sächsischen Volksblattes," überschrieben: „Unfug in Elementarschulen," bringt die beklagenswerthe Thatsache zur Sprache, daß in vielen sächsischen Schulen die lieben Kindlein nicht zu Christo geführt würden, weil (!) mit dem ersten Übungsbuche für Leseschüler, herausgegeben vom Hrn. Geheim. Kirchen- und Schulrath Dr. Schulze, „ein herz- und sinnloser Mißbrauch, ein unerträglicher Unfug von Seiten der Lehrer getrieben werde, was die lebendig gewordene evangelische Gemeinde endlich veranlasse, selbst aufzutreten wider pflichtvergessene Pastoren und Schulmeister und ihnen frei herauszusagen, daß sie nicht gemeint sind, ihre und ihrer Kinder Seelen länger von ihnen verwahrlosen und verderben zu lassen." — „Dieses Buch hat die frühern Fibeln und zum Theil auch den kleinen Katechismus aus den Kinderschulen mit verdrängt, weil es nicht blos auf die Lautirmethode berechnet ist, sondern auch auf seinen letzten sieben Seiten einige Bibelsprüche und Liederverse enthält." In dem ganzen Buche wäre nicht von der Taufe die Rede, noch werde der Name Christi genannt, Folge: „daß in manchen Elementarschulen von dem Sohne Gottes, in dessen Namen doch allein Heil für die Kinder ist, kaum jemals mit ihnen geredet wird." Die alten Fibeln mit den biblischen Holzschnitten werden gelobt, ja sogar die Umschläge mit dem umstrahlten Christusbilde, das, recht erklärt, besser sei, als alle rationalistischen Lesebücher. Künftig, wird Hrn. Schulze gerathen, den Katechismus mit aufzunehmen, auch seien namentlich das Vaterunser und die zehn Gebote zu erklären und vor Augen zu malen (!), nicht die Pflichten gegen Gott u. s. w.

Gegen diese Anklagen tritt die Sächs. Schulztg. im Aprilhefte entschieden auf und weist, auf alles Einzelne eingehend, nach, daß es falsch sei, ein Lesebuch zu einem Religionsbuche zu machen, da beide nicht identisch sein könnten, falsch, daß es blos für evangelisch-lutherische Schüler, sowie für die Elementar-Schule bestimmt sei. Schließlich erinnert der Verf. des Aufsatzes an die im 44. §. der hohen Verordnung zum Schulgesetz vom 9. Juli 1835 angeführten Bücher, welche in den sächsischen Elementar-Volksschulen für Kinder evangelischer Confession in Gebrauch kommen sollen, bei welcher Verordnung es ausdrücklich heißt: „Es dürfen übrigens alle diese Bücher (Bibel, Katechismus, Gesangbuch) nicht zu bloßen Leseübungsmitteln herabgewürdigt werden —," und zuletzt weist er auf competente Richter des Schulze'schen ersten Lesebuches hin, z. B. auf Dreßler in seiner Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementar-Unterrichts im Lesen und Rechtschreiben. —

Beide Aufsätze bedürfen keines Commentars. Was die das

Digitized by Google

Schulze'ſche Leſebuch verdammende Partei mit ihren Anfeindungen erzielen will, iſt zu bekannt; beklagenswerth aber iſt es, daß ſelbſt die Beſtrebungen der verdienſtlichſten Schulmänner den Verdächtigungen von Männern ausgeſetzt ſind, die ſich für die wahren Jünger Jeſu halten.

4. In den „Briefen von Arno" (Allgem. Schulztg. Nr. 51) wird ein Schulbeſuch geſchildert, bei welcher Gelegenheit der Verfaſſer folgenden Rath ertheilt: „Um den Lerneifer der Kinder zu erregen und wach zu erhalten, bediene ich mich in meiner Schule folgenden Mittels. Nachdem ein Kind geleſen hat, cenſiren es die andern ganz kurz mit „gut, mittelmäßig oder ſchlecht." Der Name des Schülers, welcher geleſen hat, wird nun in eine der drei Columnen geſchrieben, die ich an der ſchwarzen Wandtafel gemacht habe und welche mit gut, mittelmäßig oder ſchlecht bezeichnet ſind." — Ein ſonderbares Mittel, das wir aber aus nahe liegenden Gründen unmöglich empfehlen können.

Literatur.

A. Für den Lehrer.

1) Der Geiſt der Jacotot'ſchen Methode in Beziehung auf den erſten Leſeunterricht. Ein Vortrag, gehalten in einer pädagogiſchen Verſammlung zu Breslau den 15. April 1846. Von K. Selbſam, erſtem Lehrer an den Elementar-Claſſen des Gymnaſiums zu St. Maria Magdalena. Breslau, Aderholz. 8. (V und 51 S. 6 Sgr.)

Wenn ein Vortrag, der gedruckt über drei Bogen einnimmt, mit „ausdauernder Theilnahme und Aufmerkſamkeit" gehört wurde, ſo zeugt das ſchon von ſeinem geiſtig-lebendigen Inhalte, und der Lehrer, der ihn jetzt langſam und mit Nachdenken verfolgen kann, wird mit noch größerem Intereſſe das Geſagte in ſich aufnehmen. Wir ſtellen dem Büchlein gewiß kein falſches Prognoſtikon, wenn wir die Überzeugung ausſprechen, daß es nicht blos von Vielen theoretiſch weiter verarbeitet werden, ſondern auch viel dazu beitragen wird, der Jacotot'ſchen Methode ſelbſt in Praxis eine größere Verbreitung zu ſichern. Außer einer Beſchreibung des neuen Lehrverfahrens, wie wir ſie im Auszuge oben mittheilten, enthält es noch treffliche Bemerkungen über den Geiſt der Jacotot'ſchen Methode im Allgemeinen, über die Richtigkeit und Natürlichkeit des erſten Leſeunterrichts nach J.'s Principien, und über die Vorurtheile und Einwürfe, welche ſich der

Digitized by Google

Verbreitung der Methode J.'s entgegenstellen. Der letztern sind folgende: 1) Sie eigne sich vorläufig noch nicht zur allgemeinen Verbreitung, weil bei ihr unumgänglich nothwendig erscheine: ein regelmäßiger Schulbesuch und ein stets gleichzeitiger Eintritt der Anfänger; beides seien unter den jetzigen Umständen noch fromme Wünsche. 2) Bei geringer Schülerzahl sei die Anwendung der Methode wol möglich; in sehr zahlreichen Schulclassen könne sie keine Anwendung finden. 3) Kinder aus den gebildeten Ständen könnten wol nach ihr geführt werden, für Schüler aus den untern Classen sei sie nicht am rechten Orte. 4) Sie sei zu anstrengend für den Lehrer und untergrabe seine Gesundheit. 5) Sie nehme die Thätigkeit des Lehrers bei der untern Abtheilung zu sehr in Anspruch und veranlasse deshalb Vernachlässigung der ältern Schüler. — Daß diese Einwürfe treffend widerlegt sind, kann bei einem so geistreichen Manne, der schon seit Jahren mit unermüdlichem Eifer für seine Methode thätig war, nicht befremden, und wir wiederholen, was wir schon oben gesagt haben: die Methode verdient die volle Aufmerksamkeit aller Lehrer und eine gründliche Prüfung in der Schule selbst.

2) Anleitung zur Ertheilung des Schreiblese-Unterrichts nach Ph. M. Nabholz, bearbeitet von **K. Jung**, Lehrer am Großherzogl. Badischen Schullehrer-Seminar zu Meersburg. Freiburg im Breisgau, Herder, 1846. gr. 8. (8½ Bogen und 3 Tab. 12½ Sgr.)

Der ganze, sich auf das synthetische Leselehrverfahren stützende Leitfaden enthält so viel Geschraubtes und führt durch eine starre Consequenz so oft ins Pedantische, daß durchaus Niemandem zu rathen ist, sich streng an das zu halten, was er vorschreibt. Zu leugnen ist nicht, daß er dem Denker eine reiche Fundgrube neuer Ansichten bietet, die, wenn sie auch hier und da sich keine Anerkennung verschaffen dürften, doch geeignet sind, zu andern anzuregen. Besonders geht der Verf. weit in der Zusammenstellung einzelner Wörter zu zusammengesetzten, und wirklich fabelhaft sind viele der Lautverbindungen (z. B. fläimchtst), mit denen die armen deutschen Kinder gequält werden sollen. Man sollte nicht glauben, daß solche Unnatürlichkeiten noch vorkommen und — Beifall finden könnten.

B. Für den Schüler.

a) Lesebücher und Lesetafeln für die Unterclasse.

3) Erstes Lesebuch zum Gebrauch in Elementarschulen und beim Privatunterricht, herausgeg. von **Fr. Kühn**, Lehrer in Breslau. Breslau, Leuckardt. 8. (144 S. und 4 lith. Bl. Schreibeschrift. 3¾ Sgr.)

Hr. K. ist ein Gegner der Jacotot'schen Methode und legt deshalb besondern Werth darauf, streng synthetisch zu verfahren. Nichts desto weniger ist die Fibel auf eine folgerichtige Weise zusammengestellt und als ein Fortschritt auf dem Gebiete der Lese-

Digitized by Google

Methoden zu betrachten. Eigenthümlich sind seine Bezeichnungen der Laute — statt Stimmlaute sagt er z. B. Helllaute —, sowie das Fernhalten alles dessen von der ersten Stufe, was nicht gleich in Wörtern Anwendung findet, z. B. die Laute ä, ö, ü, äu, ai, die Dehnungszeichen, und die Dingwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben. Das Schreiben verbindet er mit dem Druckschriftlesen.

4) Der Schreib- und Leseschüler in der Elementarclasse der Volksschule. 3te verb. und verm. Aufl. Friedberg, Bindernagel. 8. (56 S. geb. 2½ Sgr.)

Vor der ersten Auflage, die 1841 erschien, zeichnet sich diese durch bessere Ordnung des Stoffes aus, sowie durch Zugabe von zwei Seiten Schreibeschrift, deren erste, die kleinen Buchstaben enthaltend, bei der ersten Stufe, die zweite, die großen Buchstaben enthaltend, bei der fünften Stufe eingefügt ist. Die Fibel ist brauchbar, wie viele andere ihr nahe verwandte; durch etwas Besonderes macht sie sich nicht bemerklich.

5) Erstes Schul- und Bildungsbuch für Volksschulen. Bearbeitet von **H. Burgwardt**, Ober-Elementarlehrer in Altona. Erster Theil: Schreib-Leseunterricht, Lese-Schreibunterricht und kleine kindliche Lesestücke. 4. Aufl. Altona, Schlüter, 1846. 8. (104 S. 6¼ Sgr.)

Das Buch spricht für sich, auch ohne Winke und Anleitungen, von denen der Verf. kein Freund ist. Der erste Bogen enthält „Vorübungen für Auge und Hand" — Striche, geradlinige Figuren, Bogen — und den Schreib-Leseunterricht. Von sinnlosen Sylben findet sich in diesen 42 Übungen keine Spur, und wenn auch einige Buchstaben — z. B. M, L, B — eine schönere Form haben könnten, so ist doch die Aufeinanderfolge und Zusammenstellung derselben so zweckmäßig, daß man jene Mängel dabei leicht übersieht. — Der Lese-Schreibunterricht hat das Eigenthümliche, daß er von vorn herein nicht einzelne Wörter, sondern gleich kleine Sätzchen bringt, so daß also der Verstand des Kindes gleich auf angemessene Weise beschäftigt wird, und daß die Dehnung des Stimmlauts durch Dehnungszeichen die letzte Übung einnimmt. Die Lesestücke, mit welchen das Buch schließt, bewegen sich sämmtlich in gebundener Rede, sind dabei kurz und ihrem Inhalte nach dem Anschauungskreise der Kinder entnommen. Warum mag Hr. B. nicht die lateinische Druckschrift berücksichtigt haben?

6) Lesebuch für Schüler der Unterclasse in Stadt- und Landschulen. Herausgeg. von **J. F. A. Giesemann**, Cantor und Lehrer in Mansfeld. 2te verb. Aufl. Eisleben, Reichardt. 8. (96 S. 2½ Sgr.)

Wenn der Verf. des vorigen Lesebuches grundsätzlich mit dem Lesen kleiner Sätze beginnt, so findet es dagegen der Verf. des vorliegenden Büchleins für besser, den Kindern zuerst Sicherheit und Fertigkeit im Wörterlesen zu verschaffen, indem er der Meinung ist, daß ohne diese Fertigkeit die Kinder überall Anstöße finden, holpericht

Digitized by Google

sinn- und ausdruckslos lesen und sich bei schweren Sylben und Wörtern auf's Rathen legen. Das eigentliche Satzlesen beginnt deshalb erst auf der elften Stufe. Recht gut ist es, daß gleich zu Anfange Mit- und Stimmlaute verbunden werden, die Umlaute aber einer spätern Übung vorbehalten bleiben, und daß das Ganze nach sprachunterrichtlichen Grundsätzen fortschreitet. Dadurch bekommt es namentlich Werth für solche Schulen, in denen die Einführung eines besondern Sprachbuches Schwierigkeiten macht, und denen wollen wir es deshalb vorzugsweise empfehlen. Das Buch ist stofflich so reich, daß der geringe Preis seiner Einführung durchaus nicht im Wege stehen wird.

7) Übungsbuch zu dem neuen Leseapparate. Von **Mor. Schlimpert.** Meissen, Gödsche, 1847. gr. 8. (35 S. 2 Sgr.)

Wir finden uns bei der Beurtheilung dieser Fibel in einiger Verlegenheit, da wir den „neuen Leseapparat," der die zeitherigen, zu einförmigen, kostspieligen und zeitraubenden Lesemaschinen ersetzen soll, noch nicht kennen. Das Übungsbuch selbst enthält gleich auf der ersten Seite alle Mit- und Stimmlaute, sowie die Dehnungszeichen, auf der zweiten einfache Lautverbindungen, die auf der dritten sich bereits zu Wörtern und Sätzchen gestalten, und mit dem ersten Bogen sind die Elemente bereits überwunden. Die zusammengesetzten Wörter sind besonders stark berücksichtigt, hätten aber durch Weglassung einiger schlecht gewählten — z. B. Sumpfnymphe — um etwas verringert werden können. Die letzte Hälfte des Buches ist mit Denksprüchen und kleinen Erzählungen gefüllt. Sobald wir von dem neuen Apparate Ansicht genommen haben, werden wir noch einmal auf das Buch zurückkommen.

8) Die Elemente des Lesens. Ein naturgemäßer Leselehrgang für Deutschlands Volksschulen. Von **A. Fränzel**, Volksschullehrer. Zweite verb. Aufl. Breslau, Trewendt. 1846. 8. (VI und 108 S. 4 Sgr.)

Die Elementar-Übungen (S. 1—46) sind synthetisch geordnet und lückenlos an einander gefügt, wobei freilich zu bedauern ist, daß auf den ersten 13 Seiten fast nur sinnlose Sylben vorkommen. Eigenthümlich ist die Folge der großen Buchstaben unmittelbar nach den einfachsten Verbindungen der Mit- und Stimmlaute; ferner eine besondere Übung für das Sylbenabtheilen und drei Übungsbeispiele zum richtigen und sinngemäßen Lesen, mit denen die Übungen in deutscher Druckschrift schließen. — Von den verschiedenen Lesestücken „zur Übung, sowie zur Beförderung des Nachdenkens," bilden die ersten 45, die mit der Betrachtung des menschlichen Körpers beginnen (ob natürlich?) einen fortlaufenden Gang für den Anschauungs-Unterricht und werden in der Hand eines umsichtigen Lehrers mit großem Nutzen gebraucht werden können. An diese schließen sich Fabeln, Gleichnisse und Erzählungen, die aber durchaus nicht für das kindliche Interesse berechnet sind. Warum hat der Verfasser nicht die herrlichen Pro-

Digitized by Google

ducte eines Güll, Löwenstein, Krummacher und A. benutzt? Auch hätte dieser Abschnitt nach Weglassung des darauf folgenden „Mancherlei," was füglich mit dem ersten Abschnitte verwebt werden konnte, noch bedeutend erweitert werden können. Den Schluß bilden Räthsel, belehrende Gedichte, die eben wegen ihres Lehrtons den Kindern nicht behagen, einige Gebete und Bibel- und Reimsprüche. Die Rechnentabelle, sowie eine Tafel lithographirter Schreibschrift sind eine treffliche Zugabe. Der Preis ist ein der guten Ausstattung angemessener.

9) Zehn Lesetafeln, vorzugsweise zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht nach Jacotot's Methode. Von **K. Seltzsam.** Breslau, Aderholz, 1846. gr. Fol. (15 Sgr.)

Jede der ersten acht Tafeln enthält eine einfache, der kindlichen Denk- und Sprechweise angemessene Erzählung in deutscher Druckschrift, die beiden letztern dagegen sind nur von einer Erzählung gefüllt, die aber mit lateinischen und darunter gelegten kleinern deutschen Lettern gedruckt ist. Druck und Papier sind so ausgezeichnet, daß die Tabellen mit Recht auch solchen Schulen zu empfehlen sind, in denen die Schüler durch den gewöhnlichen synthetischen Lehrgang zum Lesen gebracht werden. Sie können dann gebraucht werden, um nach Überwindung der Sylben und Wörter zusammenhängende Stücke gemeinschaftlich zu üben.

10) Wandfibel für den Schreibleseunterricht und die Rechtschreibung nach der Lautir- und Buchstabir-Methode. Nebst Bemerkungen über den Gebrauch. Von **E. F. Hammer,** Seminarlehrer in Pr. Eylau. Königsberg, Bon, 1846. (1 Bogen gr. 8 und 10 Tab. 12 Sgr.)

Ein Unterrichtsmittel, das mit solcher Sachkenntniß bearbeitet ist, wie diese Fibel, muß immer als eine erfreuliche Erscheinung auf dem Gebiete der Pädagogik begrüßt werden. Bei ihrem Gebrauche in Volksschulen werden die Kinder mit Verstand lesen lernen, weil sie schon vorher denkend lautirt und die Laute selbstthätig aufgeschrieben haben. Man kann nicht sagen, daß die Tabellen etwas Eigenthümliches vor andern, nach der Schreiblese-Methode entworfenen hätten, — es müßte denn in der letzten Tafel liegen, die, aus einer Menge einzelner Form- und Begriffswörter bestehend, zur Bildung von Sätzen mehrfacher Art benutzt werden soll —; aber die ganze Zusammenstellung des Lesestoffs ist so fern von allem Gekünstelten und Pedantischen und spricht so an, daß man versucht wird, sie für neu und eigenthümlich zu halten. Sollen wir auch etwas Äußeres erwähnen, so machen wir darauf aufmerksam, daß die Lettern besonders groß und deutlich, auch die Haarstriche nicht so fein sind, wie bei andern Tabellen, auf denen oft u und n, N und R nicht genau zu unterscheiden sind.

Die begleitenden Bemerkungen über den Gebrauch der Wandfibel zerfallen in allgemeine und besondere. Jene geben die

Digitized by Google

Grundsätze an, nach welchen beim Unterrichte verfahren werden soll; diese verbreiten sich über jede Tafel im Einzeln, oft katechetisch die Lehrweise andeutend.

---

b) Lesebücher für Mittel- und Oberclassen.

11) Des Kindes zweite Bildungsstufe. Oder Lesebuch für Kinder nach Erlernung des ABC's und Buchstabirens. Für Haus und Schule. Hamburg, Heubel, 1846. 12. (107 S. 7½ Sgr.)

Eine Zusammenstellung von Fabeln und Erzählungen, theils in gebundener, theils ungebundener Rede. Ob die Auswahl eine glückliche genannt zu werden verdient, möchten wir bezweifeln; wenigstens dünkt es uns unzweckmäßig, für Kinder im Alter von 7—9 Jahren Lesestücke zu wählen, von denen fast jedes zum Schluß in ernste Reflexionen ausläuft, die für das Kind gewiß nicht von dem geringsten Nutzen sind, weil es sich dabei langweilt. Auch liegen viele Gedichte außer dem Anschauungskreise der Kinder und der Herausgeber hat sich dann durch eine Umarbeitung zu helfen gesucht, wie z. B. bei der Erzählung der Hexe, „vom Fischer und vom Schatze" im Macbeth (nach der Schiller'schen Bearbeitung). Bei einer etwaigen zweiten Auflage bitten wir den unbekannten Herrn Herausgeber, doch mehr die Producte unserer neueren Schriftsteller, die für Kinder geschrieben haben, z. B. eines Hey, Güll, Stiller, Hoffmann v. Fallersleben u. A. zu berücksichtigen. Die äußere Ausstattung des Buches ist vorzüglich.

12) Lesebuch für Schüler der Mittelclasse in Stadt- und Landschulen. Herausgeg. von **J. F. A. Giesemann**, Cantor und Lehrer in Mannsfeld. Zweite Aufl. Eisleben, Reichardt. 8. (158 S. 5 Sgr.)

Dies Lesebuch bildet den erweiterten Stoff der zweiten Abtheilung des frühern Lesebuches für die Unterclasse und enthält eine gute Auswahl von Fabeln, Erzählungen, Beschreibungen, Gesprächen, Briefen u. s. w. in Versen und Prosa. Als Anhang sind die verschiedenen Lesetöne in einzelnen Geschichtchen und Gesprächen dargestellt, eine recht gute Übung zur Vorbereitung auf das ästhetische Lesen. Die gewählten Beispiele sind treffend.

13) Deutsches Lesebuch. Erster Theil, für die untern Classen von Real- und Stadtschulen und für Landschulen. Herausgeg. von **Alfred v. d. Aue**. Zweite verb. und vermehrte Aufl. Swinemünde und Anclam, Dietze. 1846. 8. (XXIV und 424 S. geb. 15 Sgr.)

Schon seit längerer Zeit hat man es als unzweckmäßig erkannt, den kindlichen Geist durch ein fortgesetztes Moralisiren in besonders zu diesem Zwecke neu geschaffenen Erzählungen zu ermüden. Statt dessen bringen uns die meisten der neuesten Lesebücher Zusammenstellungen von solchen für das kindliche Alter berechneten geistigen Producten, die mehr in das Gefühlsleben eingreifen und so indirect

Digitized by Google

zur Beförderung der Sittlichkeit beitragen. Zu dieser Art von Lesebüchern gehört auch das vorliegende; denn obwol es hin und wieder, besonders zu Anfange, einige trockene Erzählungen, die mit hübschen moralischen Betrachtungen schließen, einmischt, so ist doch im Übrigen die Auswahl zu loben. In vier Abtheilungen enthält das Buch 1) Erzählungen, Fabeln, Parabeln, Lieder, Legenden, Sagen, Romanzen, Balladen, Mährchen und Sprüche; 2) Charakterzüge, Kriegs- und Heldenthaten; 3) Idyllen, Betrachtungen, Beschreibungen und Schilderungen; 4) Lehren und Lebensregeln. Am reichhaltigsten ist das Buch an Denksprüchen und Sprüchwörtern; es sind deren nicht mehr als 495 angeführt. Die Ausstattung ist bei verhältnißmäßig geringem Preise vorzüglich.

14) Erstes Lesebuch. Für das Alter von 7—10 Jahren. Von **Robert Heinrich Hiecke**, Conrect. und Prof. am Gymn. zu Merseburg. Zweite, vermehrte und durch naturgeschichtliche und historische Lesestücke erweiterte Auflage des Buchs: Auswahl von Gedichten, Mährchen und Parabeln, von R. H. Hiecke und G. A. Wislicenus. Merseburg, Garcke. 1847. gr. 8. (XXIV und 264 S. 15 Sgr.)

Mit dem vorigen Lesebuche einen gleichen Zweck verfolgend, geht dieses doch in der Ausführung noch folgerichtiger und pädagogischer zu Werke. Alles, was als unmittelbare Belehrung entweder durch beispielweise Erklärung moralischer und religiöser Begriffe oder als nachträgliche Reflexion, von ältern Pädagogen den Kindern in Lesebüchern aufgedrungen wurde, hat der Herausgeber gänzlich unberücksichtigt gelassen und sich damit gewiß den Dank aller Derer verdient, denen die Gemüthsbildung der Kinder am Herzen liegt. Mit wahrem Vergnügen machen wir deshalb auf das Lesebuch, dessen herrliche Vorrede seinen Werth noch um ein Bedeutendes erhöht, aufmerksam und wünschen ihm möglichst weite Verbreitung. Nächst den Mährchen (von Grimm) und Parabeln (von Krummacher) zeichnet es sich vor Allem durch 12 naturgeschichtliche und technologische Aufsätze von Gude und Gandtner aus, die an Gemüthlichkeit und Anschaulichkeit ihres Gleichen suchen. Auch die Geschichten und Sagen — aus Welter's Weltgeschichte, der Prosabearbeitung der homerischen Gesänge von G. Schwab und den Grimm'schen Sagen — sind trefflich ausgewählt und ganz geeignet, bei unabsichtlicher Belehrung das Gemüth des Kindes zu bilden. Gedichte von Güll, Löwenstein, aus des Knaben Wunderhorn, Hey, Uhland; aber auch von Gellert, Pfeffel, v. Hagedorn, Lichtwer, Gleim u. A. bilden den Schluß. Zu den innern Vorzügen gesellen sich die äußern einer eleganten Ausstattung und eines mäßigen Preises.

15) Lesebuch für die reifere Jugend. Herausgeg. von **Chr. C. Hornung**, evangel. Pfarrer in Ansbach. Ansbach, Gummi. 1846. gr. 8. (322 S. 25 Sgr.)

Von der Betrachtung der göttlichen Größe ausgehend, die sich so

Digitized by Google

schön in dem Claudius'schen „Psalm" ausspricht, zieht durch das ganze Buch ein sittlich-religiöser Faden, der mit der schönen Schubert'schen Parabel von „Petrus Forschegrund" endet. Wenn auch hier und da der Zusammenhang etwas locker ist, so daß man die Beziehungen der aufeinander folgenden Lesestücke zu einander nicht recht durchsieht, so ist das am Ende nur ein geringer Fehler, den man dem Herausg. um so lieber verzeiht, als die sonstige Auswahl gut getroffen ist. Die meisten der Lesestücke sind von Claudius, Jacobi, Herder, Rückert, Schiller und Schubert. Höhern Bildungsanstalten ist das Buch, das sich auch durch seine äußere Ausstattung vortheilhaft auszeichnet, sehr zu empfehlen; der Einführung desselben in Volksschulen steht der hohe Preis hindernd im Wege.

16) Lesebuch für Sonntags- und städtische Gewerbschulen. Von Dr. Fr. Aug. **Günther**, Director der Sonntagsschule in Langensalza. Sondershausen, Eupel. gr. 8. (VIII und 109 S. 10 Sgr.)

Der Absicht, so viel wie möglich für die „an manchen Orten höchstens der Duldung werth gehaltenen" Sonntagsschulen zu thun, verdankt eine Reihe von Heften ihre Entstehung, von denen das vorliegende das erste ist. Wer wollte leugnen, daß es ein verdienstliches Unternehmen ist, für die Ausbildung der aus der Schule entlassenen, der Führung noch so sehr bedürftigen Jugend auch durch das geschriebene Wort zu sorgen. Zwar ist in jüngster Zeit für diesen Zweck Manches durch Anlegung von Bibliotheken geschehen; allein diese sind oft den Lehrlingen und Gehülfen nicht zugänglich, oder wenn sie es sind, enthalten sie wol Vieles, was nicht gerade für die jungen Leute paßt. Darum wollen wir das Günther'sche Lesebuch um so mehr empfehlen. Es beginnt mit der bei der feierlichen Einweihung der Sonntagsschule zu Langensalza, den 6. Januar 1839, vom Herausgeber gesprochenen Rede, in welcher besonders die Einwürfe, welche man gegen die Institute der Sonntagsschulen hauptsächlich erhoben hat, widerlegt werden, und der Einrichtungsplan der Sonntagsschule zu Langensalza vorgelegt wird. Dann folgt eine den „Stunden der Andacht" entnommene Betrachtung: „Der Stand des Handwerkers;" an diese schließt sich Franklin's „Guter Rath an einen jungen Handwerker," und nun folgen noch einige, ganz für den zukünftigen Gewerbtreibenden berechnete Erzählungen und Biographien ausgezeichneter Männer. Das Buch ist gut und verdient Anerkennung, zumal der Preis so niedrig gestellt ist, daß es auch von Ärmern angeschafft werden kann.

Digitized by Google

Der Lesebücher, welche einen mehr materiellen Zweck verfolgen und es deshalb vorzugsweise mit Realien zu thun haben, sind folgende:

17) Lesebuch für Volksschulen und die untern Classen der Gymnasien und Realschulen. Zusammengestellt von **Fr. A. Wilde.** Leipzig, Brockhaus. gr. 8. (354 S. 16 Sgr.)

Die Sammlung bringt sehr viel, denn es finden sich nicht blos Fabeln, Mährchen, Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w., sondern auch preußische, deutsche und biblische Geschichte, Geographie, auch die des heiligen Landes, Naturgeschichte und Physik, so daß fast kein Feld des Wissens unberücksichtigt geblieben ist. Dabei ist die Auswahl der einzelnen Stücke mit Umsicht geschehen und auch die äußere Ausstattung so trefflich, wie man sie nur von der rühmlichst bekannten Verlagshandlung erwarten kann.

18) Volksschulbuch oder Lese- und Realbuch für Deutschlands Volksschullehrer, von **Aug. Hinke.** Striegau, Hoffmann. 1846. gr. 8. (XV und 528 S.)

Wir verweisen auf die Beurtheilung dieses Buches im nächstfolgenden Aufsatze unter Literatur, C. 2.

19) Lesebuch für obere Classen katholischer Stadt- und Landschulen zur Weckung eines religiös-sittlichen Lebens. Bearbeitet von **J. Priel,** Lehrer zu Mühlheim a. Rhein. Siebente, unveränderte Aufl. Mit einer (2 Seiten umfassenden, sehr guten) Vorschrift zum Schreiben Köln, Schmitz. 1846. 8. (304 S. geb. 8 Sgr.)

Der erste Theil des Buches — Lesestücke zur Bildung des Herzens und Geistes — verfolgt ausschließlich sittlich-religiöse Zwecke und enthält in elf Abschnitten Erzählungen in Prosa und Versen über das Verhalten in Bezug auf die Schule, auf das Haus, gegen den Nächsten, gegen das Eigenthum Anderer, gegen die Thiere, gegen Vaterland und Kirche, über Selbstkenntniß und Pflichten gegen sich selbst, über Menschen- und Lebenskenntniß, über die Natur, „ein Spiegel der Gottheit," über Gott und Verehrung Gottes, und zur Weckung des Nachdenkens. Die neun ersten Abschnitte schließen stets mit Denk- und Bibelsprüchen und halten sich fern von confessioneller Einseitigkeit; der zehnte ist nur in katholischen Schulen brauchbar, indem er in wohlgeordnetem Stufengange verschiedene Lehren und Gebräuche des Katholizismus behandelt, und der elfte belehrt durch Entwickelung von Begriffsbestimmungen, durch Sprüchwörter und Räthsel. — Recht brauchbar ist der zweite Theil, der Lesestücke gemeinnützigen Inhalts enthält und in die 6 Abschnitte: Naturgeschichtliches, Naturlehrliches, Geographisches, das Weltgebäude, der Mensch, Geschichtliches, zerfällt. Ein Anhang bringt 21 Muster und eine Menge Aufgaben zu Geschäftsaufsätzen, sowie die üblichen Titulaturen.

Digitized by Google

20) Lesebuch für die Schüler der Oberclasse in Stadt- und Landschulen. Herausgeg. von **J. F. A. Giesemann**. Eisleben, Reichardt, 1846. 8. (IV und 324 S. 8 Sgr.)

Die Wahl der Lesestücke der erſten Abtheilung, welche Erzählungen, Parabeln, Lieder u. ſ. w. enthält, iſt beſonders auf Erweckung und Belebung des religiöſen Gemüths berechnet und erfüllt dieſen Zweck vollkommen. Die übrigen vier Abtheilungen berückſichtigen die Geſchichte, Geographie, Phyſik und Naturgeſchichte, ſind grundſätzlich „mehr aphoriſtiſch als ſyſtematiſch mitgetheilt" und führen den Schüler an der Hand tüchtiger Autoren — Cl. Harms, Rendſchmidt, Uſener, Heinſius, Harniſch u. A. — in die auch dem Volksſchüler unentbehrlichen Realien. Dabei iſt mit deutſcher und lateiniſcher Druckſchrift, ſowie mit ſchwerern und leichtern Leſeſtücken gewechſelt, ſo daß alſo auch von dieſer Seite das Buch dem Schüler wirklichen Nutzen gewährt. Preußiſchen Schulen iſt es auch deshalb zu empfehlen, weil es in einem Anhange die Geographie und Geſchichte des preußiſchen Staates enthält.

21) Leſebuch in Lebensbildern für Volksſchulen. Von einem Verein heſſiſcher Schulmänner. Darmſtadt und Leipzig, E. Kern. 1846. gr. 8. (578 S. 15 Sgr., geb. 18 Sgr.)

Das umfangreiche, ſchön ausgeſtattete und dabei billige Buch, dem ein Commentar für Lehrer folgen ſoll, beſteht aus ſieben Abtheilungen. Die erſte enthält proſaiſche Leſeſtücke zur Ausbildung der Leſefertigkeit; die zweite, die beſonders gut zu gebrauchen iſt, Leſeſtücke zur Entwickelung der Sprachformen, an welche ſich Sprachtabellen über Declination, Conjugation und Verwandtes anſchließen; die dritte enthält Briefe, Geſchäftsaufſätze u. ſ. w.; die vierte Leſeſtücke aus dem Gebiete des ſittlich-religiöſen Lebens; die fünfte Poeſie; die ſechſte Sentenzen, Sprüchwörter und Räthſel, und die ſiebente bildet ein Lehrbuch, das den Menſchen, zum Theil in guten Gedichten, Geographie, Naturgeſchichte, Phyſik und Geſchichtliches behandelt. Möge eine allgemeine Verbreitung Herausgeber und Verleger für die Opfer entſchädigen, die ſie dem guten Werke gebracht haben.

22) Das illuſtrirte Leſebuch für Schule und Haus oder Leſeſtücke aus dem Gebiete der Naturwiſſenſchaften, Kunſt und Mechanik, eine ausführliche Schilderung des Weltgebäudes im Allgemeinen, der einzelnen Himmelskörper insbeſondere; der Erſcheinungen in der Erdatmoſphäre; der Erdoberfläche, des Innern der Erdrinde und der organiſchen Überreſte der Vorwelt; des Bergbaues, der Taucherglocke, Luftſchifffahrt, Eiſenbahnen und Dampfwagen, der Schifffahrt, Leuchtthürme, wichtigſten Häfen u. ſ. w., ſowie der Telegraphen und einiger großartigen Bauwerke der Vorzeit, z. B. der Pyramiden u. a. m. Mit einem Stahlſtiche und zahlreichen Holzſchnitten. Herausgeg. von Dr. **A. B. Reichenbach**. Leipzig, Baumgärtner. 1846. gr. Lex.-8. (VIII und 262 S. 20 Sgr.)

Schon aus dem langen Titel iſt erſichtlich, daß man in dem Buche nicht das ſuchen darf, was man in einem gewöhnlichen Leſe-

Digitized by Google

buche findet, Erzählungen, Fabeln oder dgl.; diese fehlen gänzlich; dahingegen enthält es eine zusammenhängende Schilderung der Natur und ihrer Wunder, sowie der großartigsten Kunstwerke. Überall, wo es thunlich war, hat der Herausgeber in den eigenen Text Citate aus den Werken der berühmtesten Naturforscher und Reisenden aufgenommen und dadurch den oft trockenen Stoff frischer und belebter gemacht. Wir können nicht sagen, daß das Buch nicht sehr nützlich und größtentheils auch interessant wäre; aber um seinen eigentlichen Zweck ganz zu erfüllen, hätte Manches, was nur skizzenartig angedeutet ist, ausführlicher behandelt werden müssen, ganz abgesehen von den Unrichtigkeiten, deren sich der Herausgeber je zuweilen hat zu Schulden kommen lassen, wenn er z. B. (S. 65) sagt: „Nächst den Pyrenäen verdienen vor allen die Schweizer Alpen das höchste und großartigste Gebirge genannt zu werden." Auch zeigt manche Wiederholung oder ein gelegentlicher Widerspruch von flüchtiger Ausarbeitung des Ganzen, weshalb wir den Hrn. Herausgeber bitten, bei einer zweiten Auflage etwas gründlicher zu Werke zu gehen. — Was die Illustrationen betrifft, so ist der Stahlstich (— der Atna —) vortrefflich, die Holzschnitte lassen indessen Manches zu wünschen übrig. Man überzeuge sich selbst durch Besichtigung z. B. derjenigen auf S. 102, 110, 123, 157, 258.

---

c) Lehrmittel für den Schreib-Unterricht.

23) Gründliche Anweisung, sich in 24 Lectionen eine schöne und geläufige Handschrift anzueignen, sowie einem etwaigen Zittern der Hand während des Schreibens vorzubeugen, event. abzuhelfen, mit Bezug auf die Schreibmaterialien, die Stahlfedern insbesondere und das Taktschreiben, nach Castair'schen Grundsätzen und zum Selbstunterricht bearbeitet von **L. Strahlendorff**, Stenograph und geprüfter Lehrer der Schön- und Schnellschreibekunst. Mit 36 in Stein gravirten Übungstafeln. Berlin, 1846. Selbstverlag. (1 Thlr.)

In gewöhnlichen Volksschulen ist diese Anweisung nicht anwendbar, in höhern Anstalten aber, sowie zum Selbstunterricht von Erwachsenen ganz trefflich zu gebrauchen. Hr. Str. verwirft entschieden das mündliche Zählen beim Taktschreiben, indem er sich dabei eines regelmäßig taktirenden Metronoms bedient. Die Erfolge, deren er sich bei seinem Verfahren zu erfreuen gehabt hat, sind so bedeutend, daß wir angelegentlich auf das Buch aufmerksam machen wollen.

24) Taktschreib-Methode nach Schreuer. Bearbeitet von **Wilh. Neff**, Lehrer an der höhern Bürgerschule in Heidelberg. Mit einem Vorwort vom Director dieser Anstalt. Heidelberg, Groos. 1846. qu. 4. (15 S. und 8 Tafeln Schreibeschrift. 7 Sgr.)

In 9 Paragraphen ist das ganze Verfahren, das sich durch Einfachheit und leichtere Ausführbarkeit in vollen Classen vor andern

Digitized by Google

auszeichnet, dargeſtellt. Außer Einzelnheiten in der Form und Aneinanderfügung der Buchſtaben unterſcheidet ſich die Schreuer'ſche Methode von der gewöhnlichen namentlich dadurch, daß nur die Grundſtriche gezählt, d. h. durch Aufklopfen mit einem Stäbchen angedeutet werden. Übrigens ſoll ſie ihre Anwendung erſt bei 8- bis 9jährigen Schülern finden, weshalb Herr Neff in einem Anhange noch Andeutungen über die Betreibung des Schönſchreibe-Unterrichts bei Anfängern gibt. Die Schreuer'ſche Methode iſt vom Großherzogl. Badenſchen Oberſtudienrathe allen höhern Bürgerſchulen empfohlen und wird ſich deshalb in ihrer nähern Umgebung bald Freunde erwerben; daß ſie auch in weitern Kreiſen bekannt werde, dazu trage unſere Anzeige des Neff'ſchen Werkchens das Ihre bei.

25) Calligraphiſche Vorlegeblätter für Schule und Haus, von **Silber**. Berlin, beim Hof-Litograph Silber und in Commiſſion bei A. Rieß.

Der Inhalt dieſer Vorlegeblätter bezieht ſich auf das Geſchäftsleben, weshalb ſie noch beſonders zu empfehlen ſind. Außerdem aber iſt die Schrift ſelbſt ſo ſchön und ſauber, daß man nicht leicht ein beſſeres Hülfsmittel für den Schönſchreibe-Unterricht finden dürfte.

---

26) Anleitung zur deutſchen Stenographie oder Kurzſchrift, herausgeg. von dem ſtenographiſchen Verein zu Berlin. Mit 10 lith. Tafeln. 2. Aufl. Berlin, Polen und Bromberg, Mittler. 8. (1½ Bogen 10 Sgr.)

Schon im vorigen Jahrhundert fing man an, die gewöhnliche Schrift durch gewiſſe Zeichen abzukürzen. Der Gebrauch dieſer Zeichen war aber ſo wenig verbreitet, daß daraus ein wirklich allgemeiner Nutzen nicht hervorging. Man war nämlich der Anſicht, daß die kürzeſten Zeichen auch die beſten ſeien; eine Linie, ein Kreis, ein Halbkreis, nach Größe und Lage verſchieden zuſammengeſtellt, das waren die Mittel, deren man ſich zur Abkürzung der gewöhnlichen Schrift bediente. Dadurch wurde aber dieſe Kurzſchrift ſo unleſerlich und ihre Erlernung ſo ſchwierig, daß ſie nur von Wenigen angewendet wurde. Und doch iſt ihr Nutzen wahrlich kein geringer, und man ſollte namentlich in höhern Lehranſtalten beſondere ſtenographiſche Lehrſtunden in den Lectionsplan legen, um die Schüler in den Stand zu ſetzen, nicht blos beim Vortragen ſchnell nachſchreiben, ſondern auch ſchneller excerpiren und eigene Gedanken niederſchreiben zu können. Dies Alles zu erleichtern verſuchte in neuerer Zeit Hr. W. Stolze durch Zuſammenſtellung einer neuen und eigenthümlichen Kurzſchrift, die er in ſeinem „Lehrbuch der deutſchen Stenographie für höhere Schulen und zum Selbſtunterricht, Berlin 1841," veröffentlichte. Dieſes Buch „ſtellt die vollſtändige Bezeichnung aller Laute eines gewöhnlichen Wortes als oberſten Grundſatz auf. Jeder fehlende Buchſtabe wird durch eine Regel vertreten, die es

Digitized by Google

möglich macht, ihn beim Lesen augenblicklich mit Sicherheit zu ergänzen. Eine vollständige Vocalisation, die gleichwohl die nöthige Kürze nicht beeinträchtigt, eine genaue Berücksichtigung der Sprachgesetze und eine große Consequenz und Vollständigkeit in Aufstellung der Regeln, wodurch jede Willkür ausgeschlossen bleibt, sind die Merkmale, welche dieses System vor allen frühern vortheilhaft auszeichnen. Wer sich mit demselben vertraut gemacht hat, dessen Schrift ist für jeden Kundigen ganz so leserlich, als die gewöhnliche." (Berliner Jahrbücher, Juniheft).

Bald nach Herausgabe dieses Buches entstand in Berlin ein Verein, der die Verbreitung der Stenographie zu seinem Zwecke machte, dessen Mitglieder monatlich zusammentraten und sich im Lesen und Schreiben der Kurzschrift übten. Seitdem ist die Stenographie mehr und mehr in Anwendung gekommen; bereits wird in mehreren Schulen Berlins und Magdeburgs darin unterrichtet, und nach Beschluß der Berliner Communalbehörden soll auch ein Cursus für Lehrer und Communalbeamte abgehalten werden. Eine Frucht des Vereins ist das oben angezeigte Buch, das sich von allen Fehlern frei hält, welche an den meisten diesen Gegenstand behandelnden Schriften haften. Es ist nicht nur sehr übersichtlich geordnet, sondern enthält auch die zweckmäßigsten Leseübungen und zeichnet sich besonders durch Correctheit und Sauberkeit der lithographirten Beilagen vor allen übrigen aus. Bei dem geringen Preise desselben sollte es doch kein Lehrer versäumen, sich in den Besitz des Buches, des besten Schlüssels zur Erlernung der Stenographie, zu setzen.

Jugendschriften.

1) **Erzählungen aus dem helvetischen Familienleben alter und neuer Zeit. Ein Lesebuch für Kinder von 6—8 Jahren, von J. H. Sallatin.** Zürich, Meyer und Zeller.

Wir würden das Buch schon seines schlechten Styles wegen nicht empfehlen, ganz abgesehen von dem stofflich geringen Gehalte der einzelnen Erzählungen selbst. Der Anhang, welcher Begebenheiten aus der allgemeinen Geschichte erzählt, ist besser als das eigentliche Buch, aber leider nicht durch die Schuld des Verfassers, da ganze Seiten aus Bredow's größerm Geschichtswerke abgeschrieben sind.

2) **Einhundert Erzählungen aus dem Leben.** Gesammelt und herausgeg. von **J. P. Schäfer**, Lehrer am Taubstummen-Institut zu Friedberg in der Wetterau. Zum Besten einer Rettungsanstalt für sittlich verwahrloste Kinder innerhalb des Großherzogthums Hessen. Friedberg, Selbstverlag. 1846. kl. 8. (X und 124 S. 10 Sgr.)

Das Büchlein soll nach des Verfassers Bevorwortung „den lieben Kleinen ein Sträußlein sein von 100 Blumen aus dem

Digitized by Google

Lebensgarten," zugleich aber auch ein „Steinlein zum Bau des Reiches Gottes." Wir haben uns nimmer überreden können, daß dies Buch wahrhaft zu dem letztern hohen Zwecke geeignet sei, noch viel weniger für das kindliche Gemüth passe. In der Vorrede gibt Hr. Sch. zugleich die Grundsätze an, nach denen die projectirte Anstalt geführt werden soll, und wir theilen wenigstens die einzelnen Paragraphen mit. §. 1. Zweck der Anstalt. (Sittlich verwahrloſte oder der Verwahrlosung entgegengehende Kinder zu brauchbaren Gliedern für Kirche und Staat zu erziehen und die Zöglinge zu diesem Ende zu tüchtigen Knechten und Mägden auszubilden u. ſ. w.). §. 2. Verpflegung. §. 3. Schulunterricht. §. 4. Andachtsſtunden. §. 5. Feier des Stiftungstages. §. 6. Confirmation. §. 7. Leitung der Anstalt. §. 8. Betrieb der Landwirthschaft. §. 9. Aufbringung der Mittel. §. 10. Concessionirung der Anstalt. §. 11. Alter bei der Aufnahme. §. 12 u. 13. Aufnahmebedingungen. §. 14. Zahl der Kinder. §. 15. Entlassung. §. 16. Weitere Fürsorge für die Kinder. §. 17. Besuch von Fremden. §. 18. Desiderienbuch. —

3) Drei schöne Erzählungen für die Jugend. 1. Die Stecknadel. 2. Der Westindier. 3. Geh' mit Gott. Elberfeld, Schmachtenberg. 8. (40 S. 5 Sgr.)

Die erste der drei Erzählungen hat jedenfalls den meisten Werth für die Jugend, die letzte ist zu gemacht. Im Übrigen ist die Sprechweise eine den kindlichen Geisteskräften angemessene, und somit sei das Büchlein, das freilich verhältnißmäßig zu theuer ist, der Jugend und ihren Führern bestens empfohlen.

4) Festbüchlein, der deutschen Jugend zu Lehr' und Lust gewidmet von **Carl Taatz**. Mit 4 lithograph. Bildern in Tondruck. Berlin, 1846. Weinholz. 12. (192 S. 25 Sgr.)

Ein aus vielfachen Bestandtheilen zusammengesetztes — Ganzes wollen wir nicht sagen, denn dazu fehlt der nothwendige Zusammenhang; ein Büchlein, in dem sich größere und kleinere Gedichte, prosaische Erzählungen, Sprüche, Sagen u. ſ. w. bunt durcheinander drängen und deren Werth nicht besonders groß ist. Die Kinder lesen es wol ein, zwei Mal, sie haben sich unterhalten; damit aber dürfte auch sein Zweck erreicht sein. Die Ausstattung ist zwar sehr gut, aber dem enormen Preise nicht angemessen.

5) Das Buch der Erholung. Eine Sammlung des Interessantesten und Bildendsten aus der Geschichte, der Länder-, Völker- und Naturkunde, kleiner Erzählungen und Gedichte. Der lernlustigen Jugend gewidmet von **P. J. Beumer**. Mit 23 Lithographien. Wesel, Bagel. 8. (477 S. 1 Thlr.)

Wer einem schon gereifteren Kinde nicht blos eine unterhaltende, sondern hauptsächlich belehrende Lectüre in die Hände geben will, der greife zu diesem Buche. Es enthält viel und darunter ist das Meiste gut. Die größern der Erzählungen, der Reisebeschreibungen, der natur-

Digitized by Google

geschichtlichen, geschichtlichen u. a. Aufsätze sind in mehreren, durch kleinere Lesestücke unterbrochenen Abschnitten gegeben und verbreiten sich so ziemlich über alle Gegenstände, welche dem gereifteren Schüler von Nutzen sind. Von den Abbildungen sind namentlich die illuminirten, welche Pflanzen und Insekten darstellen, mit großer Treue und Sauberkeit ausgeführt, so daß sie in Ermangelung natürlicher Exemplare das beste Anschauungsmittel darbieten.

6) Prämien-Bibliothek für die liebe Jugend. Erstes Bändchen. (Neue Folge.) Herausgeg. von **P. J. Beumer.** Kleine Erzählungen, Parabeln und Fabeln zur Veredlung des Gemüthes und Bildung des Verstandes. Mit 4 Bildern. Wesel, Bagel. Ohne Jahreszahl. 12. (112 S. 10 Sgr.)

7) Dieselbe. Zweites Bändchen. (Neue Folge.) Neuester Fabelschatz. Mit 18 Holzschnitten. Ebendas. 12. (112 S. 10 Sgr.)

In beiden Bändchen ist Bildung des Verstandes nächster Zweck, ja wir möchten fast sagen, der einzige. Denn das kindliche Gemüth wird unmöglich von den trockenen, predigenden Erzählungen u. s. w. sich angeregt fühlen, mit denen die Bücher größtentheils angefüllt sind. Wenn in Nr. 6 bei aller absichtlichen Belehrung doch manches Gemüthserhebende zum Vorschein kommt, so ist dagegen Nr. 7 gar nicht für das Kind berechnet. Mit der in 4 Fabeln ausgebeuteten Lehre: „Wende deine Jugendzeit gut an, denn sie eilet schnell dahin und kehret nimmer zurück u. s. w.," fängt die Sammlung an, und mehr brauchen wir wol nicht anzuführen, um den Geist derselben zu charakterisiren. Die meisten der Fabeln entstammen dem vorigen Jahrhundert; viele sind von dem Herausgeber verfaßt und nur eine einzige ist von Grimm. Die Holzschnitte sind fast durchgängig herrlich entworfen, wenn auch bei einigen die Ausführung Manches zu wünschen übrig läßt.

8) Die Belagerung von Ostende. Eine Erzählung für die Jugend von **Fr. Hoffmann.** Mit 4 colorirten Steinzeichnungen. Wesel, Bagel. kl. 12. (96 S. 10 Sgr.)

9) Die Seeschlacht von Lepanto. Die Eroberung von Konstantinopel. Zwei Erzählungen für die Jugend von **Fr. Hoffmann.** Mit 4 color. Steinzeichn. Ebendas. kl. 12. (95 S. 10 Sgr.)

Alle drei Erzählungen bewegen sich auf historischem Grunde und zeichnen sich somit vor andern, rein der Phantasie entsprossenen, durch einen gewissen Ernst aus, der, wenn er nur ein kindlicher Ernst ist, eine bessere Wirkung hervorbringen kann, als der läppische und tändelnde Ton, in welchem viele unserer neuen Jugendschriften geschrieben sind. Aber Hr. H. wird denn doch oft zu ernst, und besonders seine Anreden an die Kinder sind von einem Pathos begleitet, der dem beabsichtigten Eindrucke nothwendig schaden muß. In dem Bestreben, anschaulich und verständlich zu erzählen, wird er breit und langweilig, und Ref. weiß aus Erfahrung, daß nur wenige Kinder sich über die ersten Kapitel hinaus gearbeitet haben. Die beigegebenen Bilder sind

Digitized by Google

zu sehr auf das Effektmachen berechnet und entbehren deshalb nicht selten aller Natürlichkeit.

10) Der alte Nettelbeck. Ein Unterhaltungsbuch für die Jugend, von **Neigebaur.** Neue revidirte und mit 7 Bildern nach Originalzeichnungen von Ramberg vermehrte Auflage. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 12. (360 S. 15 Sgr.)

In der Weise, wie Campe den „Robinson" erzählen läßt, führt Neigebaur der Jugend die Geschichte des verdienten Nettelbeck vor, nur daß Letzterer hier selbstredend auftritt. Über den Stoff selbst herrscht wol nur Eine Stimme, da die Schicksale des Bürgerhelden, der bis zu seinem 45. Jahre größtentheils auf dem Meere lebte, unter Noth und Gefahren jeder Art zum Manne reifte und im Jahre 1807 seine Vaterstadt Colberg so heldenmüthig vertheidigte, so viele belehrende und unterhaltende Seiten darbieten, daß man sie immer wieder von Neuem lesen kann, ohne zu ermüden. Der Neigebaur'schen Bearbeitung liegt hauptsächlich die „Selbstbiographie" (Leipzig, 3 Bände) zu Grunde; sie ist treu, einfach und wird auch in dieser Auflage, die überdies mit hübschen Bildern geschmückt ist, bald ihre Leser finden.

11) Die Vogelsteller im Harzgebirge, oder Peter's Abenteuer im Befreiungskriege. Eine Gabe der Liebe, der deutschen Jugend zur Unterhaltung und Belehrung gewidmet von **Karl Nacke.** Leipzig, Einhorn's Verlags-Exped. gr. 8. (130 S. 12 Sgr.)

Eine Beurtheilung in Nr. 235 des General-Anzeigers spricht sich folgendermaßen über das Büchlein aus: „Es ist frei von allem pietistischen Latzsch und dogmatischer Salbung, ein Volksbuch in des Wortes schönstem Sinne, mit Gemüthlichkeit und einer herzgewinnenden Sprache geschrieben. Eltern, denen daran liegt, daß ihre Kinder ungeschmückte, natürlich gezeichnete und volksthümliche Schilderungen lesen, wollen wir daher dieses Büchelchen aus voller Überzeugung empfohlen haben."

12) H. C. Andersen's Mährchen. Gesammt-Ausgabe. Aus dem Dänischen übertragen von **Jul. Reuscher.** Drei Sammlungen. Mit 12 Federzeichnungen von Th. Hosemann. Berlin, Simion. 8. (500 S. 1½ Thlr.)

Das sind Mährchen, wie sie die Kinder gern hören mögen, weil überall ein kindlicher Geist sie durchweht. So denken Kinder, so sprechen sie, und Hr. Andersen ist wahrhaft um seine schöne Gabe der Unterhaltung mit Kindern, zu beneiden. Aber auch der Erwachsene labt sich an diesen gesunden Früchten eines unverdorbenen Gemüthes und einfachen Verstandes, und Niemand, der noch irgend Sinn hat für wahre Poesie des Herzens, wird Mährchen, wie „das Gänseblümchen, der Engel, die kleine Seejungfrau, der Tannenbaum" u. a. ohne die innigste Gefühlserregung lesen können. Andersen's Mährchen sind ein Schmuck für die Bibliothek eines jeden Lehrers.

Digitized by Google

13) Gustav Wasa, oder: König und Bauer. Eine Erzählung aus der ersten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts. Von **G. Nieritz**. Berlin, Simion. 8. (144 S. 10 Sgr.)

14) Drei Mütter zu einem Kinde. Erzählung für die Jugend, von **G. Nieritz**. Ebendas. 8. (144 S. 10 Sgr.)

15) Die Steckenpferde, oder: des Verrathes Lohn. Eine Erzählung nach geschichtl. Thatsachen, von **G. Nieritz**. Ebend. 8. (152 S. 10 Sgr.)

Nieritz scheint einer der beliebtesten unserer Jugendschriftsteller geworden zu sein und Viele stellen ihn sehr hoch. Was so sehr an seinen Producten gefällt, ist die Wahl eines interessanten Stoffes, die kunstgerechte, spannende Entwickelung desselben, die scharfe und pikante Zeichnung der Charaktere, die leichte gefällige Form, in welche er dies Alles kleidet, und das gelegentliche Belehren. Auch in den angeführten drei neuesten seiner Jugendschriften bleibt er seinen frühern Grundsätzen treu, wenn auch Nr. 12 und 13 eine gereiftere Lebensanschauung voraussetzen, als man sie von der Jugend erwarten darf. In Nr. 13 bildet die vom Pfarrer Gerlach in Schönbrunn entdeckte Verschwörung gegen das Leben Friedrich's des Großen den Grundstoff, und Nr. 12 erinnert lebhaft an das jetzt sehr beliebte Drama von Dennery und Mallian: „Eine Mutter aus dem Volke." Nr. 11 scheint uns am besten gehalten zu sein. Mit dramatischer Lebendigkeit schildert N. den Aufstand der Dalekarlier unter Gustav Wasa's Anführung, dessen Mühen und Gefahren bei seiner Flucht durch die nordischen Gebirge, sowie seinen endlichen Sieg und des Dänenkönigs Christian Untergang. Obwol nun die Bücher auch für die Jugend viel Interessantes enthalten, so wollen wir sie doch vorzugsweise Volks-Bibliotheken empfehlen.

16) Der alte Krieger und sein Sohn. Von **W. Müller**. Berlin, Simion. 8. (122 S. 10 Sgr.)

Die Geschichte eines Weihnachtsabends, den Vater und Sohn in drückender Armuth verleben, bildet den Rahmen zu recht hübschen Skizzen aus dem spanischen Kriege im Jahre 1809, sowie zu schon bekannten Mährchen, die aber der Jugend „mundrecht" gemacht sind. Unter diesen ist das „vom Schatz im Thurme der sieben Stockwerke" besonders trefflich bearbeitet und wird gewiß das Meiste zur Verbreitung des ganzen Buches beitragen.

17) Die Harzreise, oder: Der Herr führt die Seinen wunderbar. Von **C. Mücke**. Berlin, Simion. 8. (134 S. 10 Sgr.)

18) Valentin Düval, oder: Die Kunst, durch eigene Kraft glücklich zu werden. Eine wahre Geschichte. Von **C. Mücke**. Ebend. 8. (139 S. 10 Sgr.)

Hrn. M.'s Jugendschriften kranken alle an denselben Fehlern, die einmal in der oberflächlichen Behandlung des Stoffes selbst, dann aber auch in der manierirten, den Volkston carricirenden Sprechweise zu suchen sind. Bei Hrn. M. spricht der Graf wie der Bettler so eine gemüthlich klingende Sprache, wie etwa ein ältlicher Herr sie

Digitized by Google

reden würde, der in der behaglichsten Stimmung bei einer Tasse Kaffee sein Pfeifchen raucht. Da ist ein Charakter wie der andere; die Menschen sind gewöhnlich alle recht gute, brave Leute, denen die Noth der Armuth unendlich am Herzen liegt, und der Held der Erzählung weiß zu Ende gewöhnlich gar nicht, wem er Alles zu Dank verpflichtet ist. Hr. M. ist gewiß kein Mann aus dem Volke, noch weniger kann er die Menschen, die er schildert, in ihrer wahren Natur beobachtet haben, sonst müßten auch diese beiden Jugendschriften, von denen übrigens die letzte die beste ist, ganz anders ausgefallen sein. In Nr. 15 hat sich nun vollends der Hr. Verf. solche topographischen Schnitzer zu Schulden kommen lassen, daß jeder Harzer, wie Jeder, der schon Reisen in den Harz gemacht hat, darüber erstaunen wird. Wir geben Hrn. M. den wohlgemeinten Rath, über nichts zu schreiben, was er nicht gesehen hat.

19) Blumen. Erzählungen, Mährchen, Gedichte und Gespräche über die Schönheiten des Blumenreichs. Ein Unterhaltungsbuch für die Jugend. Mit 8 colorirten, nach der Natur gezeichneten Abbildungen. Leipzig, Kretzschmar. gr. 8. (XVI und 194 S. eleg. cart. 1 Thlr. 15 Sgr.)

Ein freundliches Festgeschenk, besonders für Mädchen, das neben einer herrlichen äußern Ausstattung ganz für das kindliche Lebensalter berechnete dichterische Gaben enthält. Die Einleitung, „der Blumen Lebenslauf," besteht aus sechs Gedichten, in welchen das Keimen, Blühen und Welken der Blumen geschildert wird. Das Buch selbst behandelt in acht größern Abschnitten alle nach ihrer Blüthezeit geordnete namhaftere Gartenblumen in Gedichten, prosaischen kurzen Erzählungen, Mährchen, Parabeln und Legenden von Rückert, Cosmar, Tiedge, Krummacher, Pfeffel, Schmid u. A. Die Abbildungen sind auf dunkelgefärbtes Papier treu nach der Natur gezeichnet und lassen in Bezug auf Colorit nichts zu wünschen übrig.

20) Weinachtsblüthen. Ein Almanach für die Jugend auf das Jahr 1847. In Verbindung mit Andern herausgeg. von Dr. Gust. Plieninger. Zehnter Jahrgang. Mit vielen Bildern. Stuttgart, Belser. 12. (VI und 333 S. eleg. cart. 1 Thlr.)

Die Almanachform ist in neuerer Zeit eine sehr beliebte geworden und manches Schlechte hat man unter ihrer Ägide eingeschwärzt, was unter selbeigener Firma schwerlich auf den Büchermarkt gekommen wäre. Solche Waare enthält nun unser Jugend-Almanach nicht, und jeder Vater oder Lehrer kann ohne Mißtrauen gegen den Titel dem gereiften Zöglinge denselben in die Hände geben. Ganz abgesehen von den schönen Stahlstichen, mit denen das Buch geschmückt ist, enthält es nur solche Erzählungen, Gedichte und Räthsel, welche sowohl das Gemüth sittlich beleben als den Verstand wecken und zum Nachdenken anregen. Die trefflichen Erzählungen sind von Erdmann Müller, G. Nieritz und vom Herausgeber, die Gedichte aber von Ulr. Bissinger, Ed. Eyth, W.

Digitized by Google

Hey, Jul. Krais und Moser. Als passendes Weihnachtsgeschenk mögen diese Blüthen noch oft die Freude der Jugend an der Christbescheerung vervollkommnen helfen.

21) Illustrirte Zeitung für die Jugend. Herausg. unter Mitwirkung der beliebtesten Jugendschriftsteller von Jul. Kell. Leipzig, Brockhaus und Avenarius. 1846. (Wöchentlich 1 Bog. in gr. 4. Jahrg. 2 Thlr.)

Ein neues, aber gut begründetes Unternehmen! Die beiden Monatshefte vom Juli und August, welche, höchst elegant ausgestattet, vor uns liegen, enthalten hübsche Erzählungen, von denen uns namentlich „die Tigergeschichte" angesprochen hat, Gedichte, darunter eine hübsche Fabel für Kinder, Beschreibungen, Schilderungen, Sprüche, Räthsel, Schachaufgaben und Rebus. Die Illustrationen sind größtentheils meisterhaft und man braucht z. B. nur diejenigen zu der „Ferien-Reise durch die Alpen und Ober-Italien" anzusehen, um zu der Überzeugung zu gelangen, daß nicht leicht Trefflicheres geboten werden kann. Möge deshalb der Fleiß, den die thätige Verlagshandlung der Ausstattung der Jugendzeitung widmete, durch eine allgemeine Verbreitung des Blattes belohnt werden!

Digitized by Google

V.

Der Sprach-Unterricht.

Bearbeitet

vom

Seminarlehrer L. Kellner.

Wenn im vorigen Jahrgange von mir versucht wurde, dem pädagogischen Publikum eine geschichtliche Darstellung der Entwickelung des deutschen Sprachunterrichts vorzulegen, so war es zunächst nur Hauptaugenmerk, hervorstechende Momente oder Übergangsperioden hervorzuheben, und es konnte weder meine Absicht sein, noch im Zwecke der Darstellung selbst liegen, eine speciellere Darlegung der eigenen Grundsätze zu geben. Gegenwärtig will ich jedoch dem kritischen Theile dieses Beitrags wenigstens noch einige aphoristische Bemerkungen vorausschicken, welche theils als Ergänzung einzelner Stellen der früheren Darstellung dienen können, theils aber auch einige Bedenken und Einwände betreffen, welche von verschiedenen Seiten her erhoben wurden. Die Schranken sind auch hier wieder so enge gezogen, daß ich oft nur Andeutungen, selten einigermaßen genügende Ausführungen geben konnte.

Was verlangen wir meistens nur vom Sprachunterricht, d. h. was soll er leisten, um vor dem Auge des Richters Gnade zu finden? Wir loben ihn, sobald die Schule durch seine Einwirkung die Schüler zur Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke bringt, also, daß die Unterrichteten im Stande sind, sich über das, was im Bereiche ihrer Lebens- und Schulerfahrungen liegt, klar, richtig und fließend auszusprechen. Hiermit paaren wir freilich zugleich die Forderung, daß auch der schriftliche Gedankenausdruck mit jenem mündlichen in allen Beziehungen gleichen Schritt halte und daß der Schüler zugleich durch den Sprachunterricht befähiget werde, mit Sinn und Verstand, ja sogar euphonisch zu lesen.

Wo wir obige Forderungen realisirt finden, da sind wir in der Regel schon zufrieden und nicht mit Unrecht; aber es entsteht die

Digitized by Google

wichtige Frage, ob überhaupt unser bisheriger Sprachunterricht, d. h. der grammatische, im Stande sei, die bezeichnete Aufgabe zu lösen. Bekanntlich sind dagegen Zweifel erhoben worden, welche bei einigen Wenigen sogar darauf hinausgingen, den besondern Sprachunterricht ganz aus unsern Volksschulen zu verbannen. Wir werden eine befriedigende Antwort vielleicht dadurch erhalten, daß wir zunächst unsere Aufmerksamkeit auf das Verhältniß des Sprechens zum Denken richten. Wir werden alsbald erkennen, daß der Mensch nur spricht, weil er denkt, und daß jedes Sprechen nothwendig ein Denken voraussetzt. Gerade dadurch, daß unser Denken in und an die Sprache gebunden ist und nicht von ihr los kann, ist es ein unvollkommenes, nämlich ein menschliches Denken, wodurch es sich vielleicht von dem Denken höherer Geister unterscheidet. Betrachten wir nun den Sprachunterricht wieder im Verhältnisse zu diesem genannten Verhältnisse, so kann er eben nichts anderes sein, als wieder ein Denken in der Sprache, über diese als Object. Der Zweck ist hiermit gegeben. Er kann kein anderer sein, als der, daß durch dieses Denken über die Sprache als Object das Object selbst dem Schüler vertrauter und seinem eigenen Denken zunehmend adäquater werde. So leuchtet ein, daß der rein grammatische Unterricht allerdings geeignet ist, jene Früchte zu erzielen, welche wir Eingangs vom Baume des Sprachunterrichts pflücken wollten, sobald sich nur das Wissen mit dem Anwenden paart und beide in richtiges Verhältniß gesetzt werden. Diese Anwendung oder Übung ist freilich wesentlich, wie schon die Erlernung einer fremden Sprache deutlich zeigt. Die Grammatik ist nöthig; allein sie führt nur dann wahrhaft sicher zum Zwecke, wenn sich die Übung ihr beigesellt. Der Schade liegt nur darin, daß diese Übung keinen Stoff findet, an den sie sich von selbst consolidirt, aus dem sie nothwendig herauswächst. Wir würden daher aller Erfahrung widersprechen, wollten wir es leugnen, daß jene Früchte durch allen und jeden andern Unterricht der Schule und des Lebens, insofern er nur durch die Sprache neue Vorstellungen und Begriffe bringt und damit zugleich Übung veranlaßt, erzielt werden können. Denken ist ein Verbinden und Beziehen der Vorstellungen in der Form der Sprache, und die Erfahrung lehrt täglich, daß diese Form auch durch Umgang und gute Muster, d. i. durch Übung und Beispiel, erlernt werden kann. Obgleich die Grammatik gerade deshalb getrieben wird, weil sie Wissenschaft der Regeln ist, nach welchen die Sprachformen die Beziehungen und Verbindungen der Begriffe ausdrücken, so führt uns das Leben doch fast täglich Menschen vor, welche, ohne grammatischen Sprachunterricht genossen zu haben, ein gutes Deutsch sprechen und den trefflichsten Aufsatz schreiben. Auf solche Erfahrung pflegen sich auch Einzelne zu stützen, wenn sie den Sprachunterricht, namentlich den grammatischen, von unsern Lectionsplänen streichen wollen.

Aber solchem Beginnen mußte ich ein ernstes Halt! entgegen-

Digitized by Google

rufen. Von der Sprache, als der Gestaltung des Innerlichen, verlangen wir zunächst bei genauerer Erwägung auch noch mehr, als die reinliche und richtige Beziehung und Verbindung der Begriffe in Rücksicht auf die Form; wir verlangen noch mehr, als jene fließende, glatte Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke, welche der Mann von Welt, der Weitgereiste und durchschnittlich die Gebildeteren des weiblichen Geschlechts meistens besitzen.

Oft genug zeigt sich freilich die Sprache nur im eleganten Modegewande oder im gefälligen Negligé, aber wir müssen doch mehr von ihr verlangen, und zwar vorerst Schärfe der Übereinstimmung in Wort und Begriff. Diese hängt allerdings wesentlich von festem und klarem Denken selbst ab, aber sie setzt auch manche Kenntnisse voraus, namentlich die Bekanntschaft mit den Sprachformen und Synonymen im weitern Sinne. — Wir verlangen ferner jene Kürze des Ausdrucks, jene schlagende Prägnanz, welche uns in den Sprüchwörtern als höchste Vollendung begegnet und in der die Griechen so große Muster waren, daß wir von ihnen den Ausdruck entlehnt haben, mit welchem wir noch heute jene Eigenschaft kurz bezeichnen. Endlich richtet auch die Ästhetik noch ihre Forderung an die Sprache, denn sie verlangt Schönheit im Verhältnisse des Wortes zum Begriffe. Daher zieren wir auch die Sprache durch passende Wendungen, Bilder und Gleichnisse, und wollen und sollen solche nicht blos verstehen, sondern auch selbst anwenden. Aus diesem Grunde wählen wir unsere Worte und deshalb kann z. B. Keinem die Kenntniß der Euphemismen erlassen werden.

Solche Forderungen und die dadurch gegebenen Zwecke kann freilich die Grammatik als solche an und für sich nicht ausreichend erzielen; denn als Inbegriff des Gesetzmäßigen in den Sprachformen wird sie neben dem praktischen Nutzen für formgerechtes Sprechen, Rechtschreibung und Interpunktion hauptsächlich der allgemeinen Bildung dienen, welche als solche zwar zur Lösung jener Forderungen befähigt, aber sie keineswegs absolut bedingt. Wenn wir auch zugeben, daß die Nachahmung ebenfalls jene höheren Anforderungen verwirklichen könne, gleichwie sie uns Sicherheit in den grammatischen Formen gibt, so läßt sich doch leicht einsehen, daß die betreffenden Resultate nur höchst zufällig, langsam und unsicher erzielt würden, weil sie in höherem Grade geistiger Natur sind und besonders Geschmacksbildung, Wahl und Beurtheilung verlangen. Jedenfalls ist es methodisch, wenn wir eben diese Nachahmung nicht dem Zufalle überlassen, sondern vielmehr sichern, beschleunigen und leiten durch wahrhaft gute Muster, welche nicht jene Nachlässigkeit und jenes Sichgehenlassen athmen, wodurch meistens die mündliche Unterhaltung charakterisirt wird. Diese Muster sind es denn, welche zugleich die Übung erleichtern, wodurch eben im gewöhnlichen Leben die Sprache gelernt wird. Die Übung kann aber nur an und mit

Digitized by Google

einem Stoffe geschehen, und dessen haben wir gerade beim bisherigen gewöhnlichen grammatischen Unterrichte zu wenig. Dieser begnügt sich gar zu gern nur mit der Kenntniß des Gesetzmäßigen in der Form, und läßt demnach das Formelle in jeder Absicht überwiegen. Es handelt sich aber einfach um nichts weiter, als darum, daß man der Natur zu Hülfe komme, ihre Wege möglichst ebene und deshalb Alles entferne, was ihren Fingerzeigen entgegen ist. Daher denn die Forderung, daß sich unser Unterricht wirklich an Stoffe reihe, welche durch die Sprache wieder mit der Sprache in willkommene Verbindung und Congruenz gesetzt werden.

Es dürfte daher kaum an der Nothwendigkeit eines besondern Sprachunterrichts gezweifelt werden. Er beschäftige sich allerdings auch mit der Grammatik, als der Kenntniß des Gesetzmäßigen in der Beziehung und Verbindung, denn sie wird stets ihren formalen und praktischen Nutzen behaupten (wenn ersterer auch hie und da mißliebig sein sollte), sobald nur der Schüler lernt, selbstthätig die wiederkehrenden Erscheinungen zu erkennen, zur Einheit des Begriffs zu gestalten und fleißig zu üben oder anzuwenden. Mit den Gefahren einer krankhaften Reflexion, von welchen so viel gesprochen worden, hat es dabei wahrlich nicht viel zu bedeuten. Der dargebotene Stoff, aus welchem die Kenntniß des Gesetzmäßigen geschöpft werden soll, ist dem Kinde ein Object, so gut wie jeder Baum und jedes Thier, worauf es durch die Naturgeschichte gewiesen wird, und erst durch verständige Betrachtung wird dieses Object dem kindlichen Geiste assimilirt. Die Grammatik erleichtert neben diesem formellen Nutzen jedenfalls die Erlernung der richtigen Sprachformen aus dem Gebrauche und wird zudem mit viel größerer Sicherheit zur Kenntniß der Formen unserer Schriftsprache verhelfen, als etwa die minder abgeschliffene und geregelte Volks- und Umgangssprache vermag. Die Grammatik wird immer auch einen wesentlich praktischen Nutzen für die Orthographie und Interpunktion haben und damit wenigstens theilweise die sichtbare Darstellung des Gedankens bedingen.

Der Sprachunterricht soll aber nach dem Vorhergehenden nicht blos eine Kenntniß der Regelmäßigkeit in Bezug auf die Form, sondern auch eine Kenntniß gesetzmäßiger Schönheit sein, sowohl in Rücksicht auf's Verständniß, als auf eigene Production. Die Sprache soll auch mit ästhetischem Sinne gehandhabt werden und durch Schärfe des Ausdrucks, durch logische Ordnung, durch schlagende Kürze und Euphonie in der Wortwahl ihre Erfolge bewußtvoll sichern. Es soll hiermit zugleich jene allzu schroffe Trennung des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks und des Aufnehmens und Wiedergebens fremder Gedanken (Lesen) aufgehoben werden, was nur möglich ist, wenn man die engherzige Ansicht fallen läßt, daß der Sprachunterricht eben nichts als Grammatik sein und lehren dürfe. Nach dieser Meinung ist freilich die Sprache selbst nichts weiter als

Digitized by Google

Grammatik, und mehr ein Kunstproduct als ein frischer, lebenvoller Organismus. — Es fehlt solchem Unterrichte, der nur an Grammatik und Logik denkt, auch durchaus an dem, was der lebendigen Sprache selbst ihren eigenthümlichen Hauch und ihr wirksamstes Leben gibt, nämlich an Gemüth. Ich wünsche eben insbesondere einen Sprachunterricht, der sich auch der gemüthlichen Seite der Kindesseele anschließt und vermählt und dadurch echt mütterlich oder erziehend werde. Er muß dann freilich den Stoff danach wählen und behandeln, daß dieser in der Sprache auf's Gemüth einwirkt und mit Nothwendigkeit wieder durch die Sprache an's Licht drängt. Nur wenn wir diese Andeutung festhalten, wird unser Unterricht mehr auf's Leben, namentlich auch auf's Volksleben wirken und von vorn herein gleich durch Empfänglichkeit lohnen, mit welcher ihm Kopf und Herz des Kindes entgegenkommen. Die Hauptsache liegt bei Lösung solcher Aufgabe im Stoffe, denn dieser soll reden, gleich der Blume des Feldes; nicht aber wird es viel helfen und nützen, wenn der Lehrer erst seine Brühen daran kocht und dadurch aus Nichts gern Etwas machen möchte. —

Wenn der Unterricht in der Muttersprache diese Zwecke verfolgt, so tritt er gewissermaßen dualistisch auf, aber nichts ist leichter, als gerade die Zweiheit wieder zur Einheit zurückzuführen. Dies geschieht nämlich insbesondere durch das, was Object und Mittel zugleich ist, also durch die Sprache selbst, indem diese nicht in einzelnen Beispielen und Sätzen, sondern als lebenvolles Ganzes dem Schüler vorgeführt wird. Daher verlangen wir gerade, daß sich der gesammte Unterricht auf sogenannte Musterstücke nicht blos concentrire, sondern auch davon ausgehe. Diese Normalstoffe müssen nach Form und Inhalt so gewählt werden, daß sie nicht nur nachhaltig und bildend auf Intelligenz und Gemüth wirken, sondern auch jede Seite des gesammten Sprachunterrichts durch dargebotene Anschauungen und Stoffe vertreten können. Dies Letztere läßt sich aber auch nur durch solche Musterstücke erzielen, keineswegs sicher und ohne Zwang auf andern Wegen.

Es wäre hier nicht am unrechten Orte, der Meinung zu begegnen, daß durch diese neuere Methode des Sprachunterrichts zu viel Fremdartiges in die Lectionen hineingetragen würde, also daß er eigentlich aufhörte, Sprachunterricht zu sein, und vielmehr ein Unterricht in den Realien werde, oder eine Art von Logik und Moral, bunt durcheinander. Es liegen mir Proben vor, welche mich allerdings überzeugen, daß manche Lehrer nicht immer das rechte Maß beobachten, und die Ursache hiervon liegt meistens in dem Umstande, daß sie in die Grundlagen hineintragen, anstatt einfach aus diesen zu schöpfen; aber wenn diese Klippe der Willkür vermieden wird, so ist zugleich der obige Vorwurf kräftig abgewiesen, sobald nämlich zugleich beherziget wird, daß man von dem Sprachunterrichte noch mehr verlangen muß, als bloße Kenntniß des grammatischen Regelwesens.

Digitized by Google

Möge immerhin die Erörterung in dieses oder jenes Gebiet hinüberstreifen, Alles dient doch immer nur dem Einen Hauptzwecke, wird für ihn verwandt und muß eben dienen, um edle Stoffe zu liefern welche mit Nothwendigkeit zur edlern Form hintreiben, da sie zugleich angenehm beschäftigen und somit die Lust erhöhen. Es handelt sich nicht hier, wie bei den meisten andern Unterrichtsgegenständen, um das Wissen, sondern um ein Können, insofern dieses Können eben als Sprache und in dieser hervortritt. Wer vielleicht deshalb, weil beim Unterricht in der Muttersprache auch Einiges aus der Naturgeschichte vorkommt, diesen sofort naturhistorischen Unterricht nennen wollte, müßte mit demselben Rechte sich's gefallen lassen, daß man seinen naturgeschichtlichen Unterricht nicht als solchen anerkennen wollte, sobald er es vielleicht für gut fände, dabei zugleich die Schüler zum grammatisch richtigen Ausdrucke anzuhalten. Beim Religionsunterricht greifen wir, wo es sich um Bildung des Gemüths und Willens handelt, zu mancherlei Beispielen aus der Profangeschichte und dem gewöhnlichen Leben, aber diese sind nicht Zweck an sich, sondern eben nur Mittel, und darum wird es Keinem einfallen, ihn zum historischen stempeln zu wollen. — Bei dieser Gelegenheit muß sich überhaupt die Bemerkung aufdrängen, daß alle Die in einer großen Täuschung leben, welche da behaupten, daß aller Unterricht Sprachunterricht sein müsse und daher besondere Stunden für solchen wegfallen könnten. Sie würden es gar bald an sich und Andern erfahren, wie sehr der Zweck des Wissens vorherrschte, gar bald würden sie in ihrem Eifer der eigenen Meinung untreu werden; falls sie derselben aber mit Consequenz treu blieben, sich und die Schüler langweilen.

Lassen wir dagegen dem Sprachunterrichte seine Stelle auf unsern Lectionsplänen und concentriren wir ihn auf eine Reihe sinnig gewählter Musterstücke, so wird die allseitige und zum wahrhaften Verständniß führende Verarbeitung des Stoffes den Schüler nöthigen, mit Sinn und Verstand, mit hingebender Aufmerksamkeit zu lesen, was für's spätere Leben von unendlicher Wichtigkeit ist. Das eigentliche Schönlesen gehört nothwendig zum Sprachunterricht; es kann aber nur dann erzielt und gefördert werden, wenn der Schüler sein Lesestück vollkommen versteht. Sollten nun behufs dieses Verständnisses historische Erklärungen, Reflexionen und überhaupt Excurse nothwendig sein, so können wir wieder unmöglich zugeben, daß dadurch der Sprachunterricht ein fremdartiges Gepräge erhalte.

Der Sprachunterricht, welcher auf ausgewählten Normalstoffen basirt, entfernt sich auch keineswegs von der Natur, sondern schließt sich eng an sie an und befolgt treu die Winke, welche durch sie gegeben werden. Sie lehrt ja die Sprache durch's Beispiel und aus dem Gebrauche, daher schließen wir uns ebenfalls an Muster an, welche dem Schüler nicht blos das lebendige Beispiel sind, sondern durch allseitige Betrachtung und tieferes Eindringen in's Verständniß und durch

Digitized by Google

passende Anwendungen den usus hinreichend gewähren, welcher wahrhaft zum Lernen erforderlich ist und frommt.

Weil aber die zum Grunde gelegten Musterstücke einzelne Ganze bilden sollen, die wieder unter sich im geistigen Zusammenhange stehen, und weil ihnen ein kerniger, wahrhaft bildender Geist innewohnen soll, so lassen sie sich nicht blos ihrer äußern Form nach benutzen, um die Rechtschreibung und Interpunktionslehre anzuknüpfen, sondern ihr Inhalt erlaubt zugleich eine reiche Ausbeute für schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck, so daß gerade nur auf diesem Wege zu den bisher getrennten Zweigen des deutschen Sprachunterrichts ein einigender Stamm kommt, der nicht äußerlich, sondern wahrhaft organisch verbindet. Auf keinem andern Wege möchte ein solches Resultat ohne Selbsttäuschung zu erzielen sein.

Und wenn unter andern Umständen und auf bisher beliebten Wegen die Schüler nur Anschauungsstoffe erhalten, welche zerpflückten Blüthen gleichen und bald genug vergessen oder verworfen sind, nie aber mit Lust und Freude erfüllen, selten nur einige bildende Kraft haben; so wird ihnen hier zum Tummelplatze des Geistes ein Stoff geboten, der sie frisch in's Natur- und Menschenleben einführt, ihnen allseitige Nahrung und Erregung gibt und sogar mit in's spätere Leben übertragen werden kann, weil er nicht blos für die eben schlagende Schulstunde gemacht worden. Die Furcht, daß aber der Schüler durch den Stoff zerstreut und von der Form abgelenkt werde, ist völlig grundlos. Gerade an den interessanten Stoff binden sich die Formen und Erinnerungen desto fester, denn für das, was man liebt, hat man auch ein Gedächtniß. Die Natur führt endlich im gewöhnlichen Leben dem Kinde eine Fülle der interessantesten Anschauungen und Thatsachen vor, und je ansprechender gerade diese sind, desto mehr entwickelt sich das Bedürfniß des mündlichen Ausdruckes und die Sprachfertigkeit.

Manche meinen ferner, es müsse mit einem auf Musterstücken basirten, nicht rein grammatischen Unterrichte nothwendig eine gewisse Willkür und Ordnungslosigkeit verbunden sein, welche nur schädlich wirken könne und besonders da unvermeidlich bleibe, wo die Grammatik mehr in den Hintergrund trete. Es ist in Beziehung auf solche Furcht gar nicht abzusehen, warum gerade bei dem an Normalstoffe sich lehnenden Unterrichte Unordnung stattfinden müsse. Diese kann eben nur vom Lehrer abhängig sein und ihm allein zum Vorwurfe gereichen, da die Musterstücke gar leicht die Anschauung zu dem bieten, was überhaupt aus der Grammatik in's Bereich der Volksschule gehört. Dieses Wenige kann ohne Schwierigkeiten organisch gegliedert werden, und wo die Ordnung schwer fallen sollte, mag es seinen Grund darin haben, daß vom Lehrer systematische Anordnung und grammatisches System mit Einfachheit und planmäßiger Stufenfolge verwechselt werden. Systematische Anordnung und planmäßige Gliederung sind freilich verschieden, und erstere gehört nicht in die

Digitized by Google

Volksschule. Wie leicht können ferner mit Geschick und Sachkenntniß angestellte Wiederholungen in alles Gesammelte Übersichtlichkeit bringen. Was sodann den nicht streng grammatischen, mehr das innere logische Verständniß der Grundlagen anlangenden Unterricht und die damit verbundenen Excurse und Übungen betrifft, so kann hier von Planlosigkeit und Unordnung begreiflich kaum geredet werden, sobald nur der Normalstoff fest im Auge behalten wird und der Lehrer nicht willkürlich in diesen hineinträgt, statt aus ihm zu schöpfen. Dann concentrirt sich gerade auf ihn Alles und krystallisirt an diese Grundlage also, daß es durch sie getragen und eingeordnet wird. Sollte sich auch nicht Jedes in irgend ein beliebtes und beliebiges Fachwerk einrangiren lassen, so ist der Schade wahrlich nicht groß und vielmehr zu bedenken, daß die Natur und das Leben auch von solchen Registraturen nicht gerade viel wissen wollen. Auch diese letztern Übungen kann übrigens der Lehrer leicht nach gewissen einfachen Gesichtspunkten ordnen, wie ich in meinen Schriften gethan habe. Das genügt dann schon. Wer freilich ohne genügende Vorbereitung in die Classe tritt, das Lesebuch aufschlägt und nun nach augenblicklichen Eingebungen an einzelnen Stücken herumklaubelt und sich dabei auf sein Genie verläßt, der wird allerdings morgen nicht mehr wissen, was er heute redet, und leider planlos und wirrig verfahren. Ich verlange daher namentlich von jüngern Lehrern eine sorgfältige Präparation, am besten eine schriftliche, wodurch sie ungemein zu ihrer eigenen Ausbildung beitragen werden, und möchte ihnen jedenfalls anrathen, sich in den ersten Jahren ihrer amtlichen Wirksamkeit streng an eine einschlagende bessere Schrift zu halten. Dadurch werden ihnen am sichersten die Schwingen zu selbständigen Ausflügen wachsen.

Einen wichtigen Punkt kann ich hier nicht übergehen, nämlich die Wahl der Musterstücke selbst. Einige sind der Meinung, man müsse Sachen herausgreifen, die nach Stoff und Form beinahe unverständlich, wenigstens schwierig seien, damit gerade recht viel erklärt werden könne, recht viel zu denken sei. Namentlich wird dies von solchen behauptet, welche gern in die Normalstoffe hineintragen, anstatt einfach aus diesen zu schöpfen; und sie wählen dann freilich sehr classische Sachen, aber auch meistens solche, welche sich weit vom Ideen- und Anschauungskreise der Kinder entfernen. Sie steifen sich dabei noch auf die Ansicht, daß jedes Musterstück so werthvoll sein müsse, daß es auch für's spätere, reifere Leben Werth und Geltung behalte. Um mit letzterem zuerst zu beginnen, so räume ich gern ein, daß es recht wünschenswerth ist, wenn die Normalstoffe auch über's Schulleben hinaus reichen; allein diese Rücksicht darf bei der Wahl selbst keine entscheidende Stimme haben. Letztere muß hauptsächlich durch die Rücksicht auf's Unterrichtliche und erziehlich Bildende bestimmt werden, sowohl was den Stoff als auch die Form anlangt. Sie muß der Hauptsache nach vom Standpunkte des Schülers

Digitized by Google

ausgehen und die Stoffe so ordnen, daß dieser mehr und mehr emporgehoben werde. Daher wähle ich die Musterstücke in der Regel so, daß sie dem Kinde keineswegs schwer verständlich, sondern vielmehr so geeigenschaftet sind, daß sie bei aufmerksamem Durchlesen dem Hauptinhalte nach richtig aufgefaßt werden können. Das tiefere Verständniß, die sprachliche Anwendung und Übung sind dann Sache des Lehrers, welcher durch die desfallsige Behandlung des Stoffes diesem immer und immer wieder neues Interesse geben muß. Dem Kinde muß immer Kindliches geboten werden, und gerade das echt Kindliche ist oft das Schönste, an dem selbst der Erwachsene seine innigste Freude haben kann.

Für den ersten Cursus des Sprachunterrichts in dieser Form und Weise wähle man übrigens meistens einfache, gemüthliche Darstellungen aus der Natur, welche keine gekünstelte, unkindlich detaillirte oder gar süßliche Anschauungen athmen, sondern vielmehr durch und durch gesunder, lebensfrischer Art sind. Scenen aus dem Bereiche der Thierwelt möchten am passendsten sein und lassen sich zudem leicht so wählen, daß unter ihnen ein gewisser Zusammenhang herrscht, welcher Vergleichungen und Unterscheidungen, überhaupt bildende Rückblicke begünstigt. Schon von dieser Stufe ist die Poesie nicht auszuschließen und einzelne, wahrhaft kindliche (nicht kindische, tändelnde) Gedichte mögen eingestreut werden, wo es gerade schicklich und namentlich durch die Natur des Stoffes gerechtfertigt ist. An die Darstellungen aus der Thierwelt mögen sich dann Musterstücke schließen, welche das Pflanzenreich und einzelne Naturerscheinungen zum Gegenstand sinniger Betrachtungen machen und überall so gewählt sein können, daß sie einzelne Gattungen oder Classen der Naturkörper oder Erscheinungen repräsentiren.

Derartigen Normalstoffen mögen dann solche folgen, welche das Leben des Menschen in der Natur und dessen Einwirkungen auf diese zum Gegenstande haben. Den letzten Cursus oder die höchste Stufe machen endlich solche Darstellungen aus, welche das Verhältniß der Menschen zu einander und zu Gott selbst zum Inhalte haben. Die Rücksicht darauf, daß die einzelnen Stylarten und schriftlichen Darstellungsweisen in den Normalstoffen ihre Repräsentanten finden, möchte für unsere Volksschulen völlig wegfallen können und mehr beim höhern Unterrichte Geltung finden.

Sollte ich im Allgemeinen den Geist und die Sprache charakterisiren, welche den auszuwählenden Mustern gewünscht werden müssen, so dürften die Darstellungs- und Auffassungsweisen H. G. Schubert's, Hebel's und Chr. Schmid's besonders empfehlenswerth und normgebend sein. Von solchen und ähnlichen Männern möge der Lehrer vorzugsweise lernen, wie man zum Volke und zu Kindern sprechen sollte.

Dieser letztere Gedanke leitet mich auf das Verhältniß hin, in welchem der Lehrer überhaupt zu unserer Literatur und insbesondere

Digitized by Google

zu unserm Sprachunterrichte stehen müßte, falls letzterer wahrhaft ergreifend, das innerste Gemüthsleben befruchtend und durchweg allseitig ersprießlich sein sollte.

Es ist nach meinem Dafürhalten sehr zu beklagen, daß die ungleiche Mehrzahl der Lehrer nicht blos in ihren frühern Bildungsstätten, sondern auch durch ihre Privatstudien lediglich auf den grammatischen Theil der Sprache hingeführt wird, dagegen sich nur ausnahmsweise zu den frischen Quellen und zu den lebendigen Strömen der Muttersprache, welche in unsern classischen Schriften älterer und neuerer Zeit so reichlich fließen, hinwenden. Anstatt mit denkendem und innig aufnehmendem Geiste die Sprache aus der Fülle der Sprache kennen zu lernen und sich zugleich mit Ideen, Lebensanschauungen und Hochgefühlen zu befruchten, anstatt durch die classischen Muster ihre Sprache wahrhaft praktisch zu lernen und diese durch Bekanntschaft mit wahren Meisterstücken wahrhaft zu bilden, anstatt endlich durch sorgfältig ausgewählten Umgang mit den edelsten und besten Geistern der Nation diese, mithin das Volk, dem innersten Wesen nach verstehen zu lernen, — schlagen sich die Volksschullehrer meistens nur mit der Grammatik und deren Systemen herum, quälen sich mit dem Ballaste todten Regelkennens, den sie nicht beleben können, und lernen ihre Sprache meistens nur aus abgeschmackten Kinderbüchern oder trockenen Schulschriften. — Daher kommt es denn ganz natürlich, daß sie selbst oft genug ihre Sprache nicht beherrschen, nicht in ihrer Kraft und Würde handhaben können. Wer Kinder fruchtbringend unterrichten will, also, daß wahrhaft nachhaltige Bildung und Erhebung erzielt werde, der muß nicht blos die Sprache äußerlich kennen, sondern auch in ihr leben und sie nach allen Richtungen hin beherrschen, denn die höchste und edelste Sprache ist oft gerade auch die kindlichste.

Aus der Unbekanntschaft mit der Sprache im vollern, edlern Wortsinne erklärt sich auch die Dürre und Unfruchtbarkeit des gewöhnlichen Sprachunterrichts so mancher Lehrer und die Abneigung derselben gegen jede Methode, die noch etwas anderes verlangt, als ein dürres Grammatisiren im Dienste des trockensten Schematismus und der ordinären Nützlichkeit. — Ich muß es als meine festeste Überzeugung aussprechen, daß unser Sprachunterricht in der Volksschule so lange noch unfruchtbar bleiben wird, als die sprachliche Bildung der Lehrer selbst nicht weiter als über die wenigen Seiten eines dürren grammatischen Handbuches reicht, und daß er in dem Maße bildend auf die Jugend des Volkes und auf das Volk selbst einwirken wird, in welchem es dem Lehrer gelingt, sich mit den bessern Productionen unserer classischen Literatur zu befreunden. Die durch solche Bekanntschaft errungene Tüchtigkeit der Gesinnung und ästhetische Bildung leitet in der Wahl der Beispiele und Muster, läutert die Sprache, erwärmt das Herz, befruchtet die Phantasie und bewahrt am besten vor Kleinigkeitskrämerei und ermüdenden Abge-

Digitized by Google

schmacktheiten. Unsern Volksschullehrern sollten die besten Meisterwerke der deutschen Literatur das werden, was längst die Classiker des griechischen und römischen Alterthums der studirenden Jugend waren. Hiermit ist keineswegs die Meinung ausgesprochen, als solle in den Seminaren neben dem grammatischen Leitfaden auch noch ein Compendium der Literaturgeschichte (etwa von Schäfer oder Koberstein) durchgemacht werden; wir wollen den jungen Mann nur mit Einzelnem bekannt machen, was etwa ganze Zeitabschnitte repräsentirt, und an das statarische Lesen dieses Einzelnen Bilder aus der Literaturgeschichte und Volksentwickelung knüpfen, ja den ganzen Sprachunterricht daran lehnen, so daß in den Seminaren dem Wesen nach dieselbe Methode nur potenzirtere Anwendung finde, welche wir für die Volksschule wünschen. Doch ich breche hier ab und verweise Alle, die sich näher für diese Ansicht interessiren, auf meine im Jahrgange 1846 der pädagogischen Zeitung von Dr. Gräfe (14. Heft, S. 59) befindliche Abhandlung über den fraglichen Gegenstand. Nur das sei mir noch erlaubt, späterhin auf einige neuere Schriften besondere Rücksicht zu nehmen, welche vorzugsweise geeignet sein dürften, der Verwirklichung meines Wunsches förderlich zu sein. Ich werde diese in einem besondern Nachtrage anzeigen und unter der Rubrik A. solche Schriften beurtheilen, welche der neueren Methode des Sprachunterrichts bereits huldigen, unter B. aber diejenigen anführen, welche noch ältere Wege verfolgen. Unter der Rubrik C. werden endlich einige neue Auflagen früher bereits erwähnter Schriften und die Lesebücher berücksichtigt, welche mir Erwähnung zu verdienen scheinen und zu Gesichte gekommen sind.

Literatur.

A.

1) Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Oder: Consequent durchgeführte Methode, den gesammten deutschen Sprachunterricht mit Einschluß der schriftlichen Aufsätze, Denk- und Redeübungen an gegebene Musterstücke zu knüpfen. Von **Chr. Otto Handel**, evangel. Pfarrer zu Markt-Borau. Neisse, 1846. Bei Ferdinand Burckhardt. gr. 8. (XIV und 109 S. ½ Thlr.)

Eine Erstlingsfrucht der neuern Ansichten! Der Verfasser behauptet in der gut geschriebenen Einleitung, daß er ganz auf eigenen Füßen stehe, und will kein dem seinigen ähnliches Werk kennen. Ganz zum Schlusse erwähnt er die Schrift des Rectors „Otto" (das Lesebuch als Grundlage u. s. w.) mit der Versicherung, sie sei

Digitized by Google

ihm erst nach Vollendung seines eigenen Buches zu Gesicht gekommen. Wir wollen das auf sich beruhen lassen und dafür lieber den Standpunkt bezeichnen, auf welchem der Verfasser steht. Er gibt ihn deutlich an, wenn er S. 3 der Einleitung sagt: „Deshalb betrachte ich, consequent dem Grundsatze, an dem Material der Sprache selbst das Sprachgefühl und die Regeln der Sprache zu üben, als Zweck und Ziel alles deutschen Sprachunterrichts die Aufgabe: an ausgewählten Musterstücken die Kinder im richtigen Denken, im richtigen und geläufigen mündlichen und schriftlichen Ausdrucke ihrer Gedanken zu üben." —

Hiernach wissen wir, woran wir sind, und geben dem Verfasser gern das Zeugniß, daß seine Schrift den Fortschritt, wenn auch nicht gerade begründete, jedenfalls doch fördert.

Die Einleitung oder Beschreibung der Methode im Allgemeinen ist recht gut geschrieben, faßlich und praktisch, und namentlich ist die summarische Angabe dessen, was der Verfasser aus der Grammatik ausgewählt wissen will, ganz gut. Dagegen können wir die Ausführung selbst leider nur für wenig gelungen halten, weil sie hauptsächlich an zwei Fehlern krankt.

Der Verfasser hat nämlich als Normalstoff gleich zu Anfange eine Satyre Rabener's (Claus Horn) gewählt. Das ist in der That ein merkwürdiger Mißgriff. Anstatt die Kinder auf die frische Weide der Naturanschauung zu führen, tischt er ihnen eine Satyre auf, eine Satyre von einem Schriftsteller, der bekanntlich auch als Satyriker sehr untergeordneten Ranges bleibt. Dieses Musterstück, — dessen Inhalt natürlich den Kindern ganz fern liegt, — zerschneidet er in mehrere Theile, von denen mancher nur aus ein paar Sätzen besteht, und widerspricht hierdurch seinen Grundansichten selbst, indem er anstatt einer Totalität eben wieder nur einzelne Sätze vorführt, also das thut, was Andere vor uns thaten. Sobald der Normalstoff nicht als Ganzes oder durch seine Totalität wirkt und in solcher ausgebeutet wird, treiben wir uns nur in einer Selbsttäuschung herum.

Der zweite Hauptfehler der Ausführung besteht darin, daß der Verfasser, um es ganz kurz zu sagen, Wasser in den Brunnen trägt. Er schöpft nämlich zu wenig aus der Grundlage selbst, knüpft zu wenig innerlich an diese an, sondern trägt mehr von Außen in sie hinein. Gelegentlich nimmt er dies und jenes und zieht es in seine Kreise; anstatt das Musterstück in Wahrheit Grundlage und Übungsfeld sein zu lassen, dient es ihm mehr nur als zufällige Veranlassung, als Vehikel für diese und jene Dinge, welche sich eben so gut an tausend andere Sätze hätten anknüpfen lassen. Die Anschauungen, die Entwickelungen u. s. w. fußen nicht auf der Grundlage, sondern auf Herbeigezogenem. Dies zeigt sich namentlich bei den Synonymen und Begriffsbestimmungen, welchen der Verfasser überhaupt allzuviel Recht einräumt. Dieser bedeutende Fehler war eine nothwendige Folge der unpassenden Auswahl. Auch die andern Normalstoffe: Blick auf das Meer von der Insel Rügen und die Adler im Grindelwald,

Digitized by Google

ſind gleichfalls unpaſſend. Man braucht ſie nur zu nennen, um dies zu fühlen. Eine Landſchule und eine Satyre von Rabener oder ein Blick auf's Meer von der Inſel Rügen! welche Contraſte! Kinder, die kaum einen heimiſchen Raubvogel kennen, mit den Adlern vom Grindelwald zu beſchäftigen! —

Wie ſehr es überdies der Verfaſſer mit den Synonymen übertreibt, zu deren Feſtſtellung die wenigen kurzen Muſterſtücke gar keine Anſchauungen bieten, zeigt ſchon dem flüchtigen Blicke das alphabetiſche Regiſter von faſt vier Seiten. Allein unter dem Buchſtaben A ſind 35 namhaft gemacht. Es kommen hier viele Feinheiten und ſubtile Diſtinctionen vor, welche weder praktiſch ſind, noch überhaupt in den Kreis der Volksſchulen gezogen werden dürfen. Der Verfaſſer docirt und demonſtrirt bei dieſer Gelegenheit auch faſt ganz in dem Tone eines ſynonymiſchen Handwörterbuchs.

Mein Schlußurtheil geht dahin, daß bei dieſem Buche wirklich einmal Theorie und Praxis zweierlei ſind und daß es der letzteren an Natur, Einfachheit, Kindlichkeit und richtiger Auffaſſung der Volksſchulbedürfniſſe, ſowie an der nöthigen Conſequenz in Hinſicht auf das Princip fehlt. Dafür wird jedoch die Einleitung manchen Lehrer anregen, ſich ſelbſt vielleicht mit mehr Glück auf dieſem Felde zu verſuchen.

2) Handbuch über deutſche Sprache und Orthographie in Verbindung mit methodiſchen Stylübungen, zum Gebrauch in Volksſchulen und andern niedern Lehranſtalten, von **J. G. Brude**, Schullehrer in Cannſtadt. Zweite, durchaus umgearbeitete und ſehr vermehrte Aufl. Stuttgart, bei Chr. Belſer. 1846. gr. 8. (366 S. 26¼ Sgr.)

In der Vorrede meint unſer Verfaſſer, daß die, welche nicht grammatiſiren wollten, doch grammatiſirten, denn ſie hätten noch abgeriſſene Sätze, eigene Paragraphen über Wortbildung, Wortbiegung u. ſ. w. und ſie unterſchieden ſich von Andern nur dadurch, daß der Sprachunterricht ſich an die Stylübungen (!!) anlehne, während ſich ſonſt die Stylübungen an den Sprachunterricht gelehnt hätten. Er ſagt ferner: Muſterſtücke ſind erſt an ihrem Platze, wenn das, was durch ſie eingeübt werden ſoll, vorher gegeben iſt. — Das ſind ſeltſame Äußerungen, welche theils auf unweſentliche Dinge Gewicht legen und danach aburtheilen, theils durchaus auf Mißverſtändniſſen beruhen, deren Löſung wir ihm ſelbſt überlaſſen müſſen. Das Inhaltsverzeichniß zeigt zwei Hauptabtheilungen: Grammatik und Stylübungen, trennt alſo, was wir der Hauptſache nach verbunden ſehen möchten. Das Buch beginnt mit: Die Sprache iſt das Vermögen (?) des Menſchen, ſeine Gedanken durch Worte auszudrücken. Dann werden Tonſprache und Schriftſprache, Urſprachen und abgeleitete Sprachen, lebende und todte unterſchieden. Für wen iſt das? In §. 2 vollſtändige Eintheilung der Laute, jedoch ohne Erklärungen; §. 4 hat die Überſchrift: Bekanntmachung der Hauptredetheile, dann Wortbildung und Einleitung in die Orthographie. Hier hören wir, daß die Orthographie erſt beginnen ſoll, wenn die

Digitized by Google

Kinder die Buchstabenformen so weit inne haben, daß sie dieselben ohne Vorschriften schreiben können. Dann sollen sie das Rechtschreiben mit Abschreiben aus der Fibel beginnen; geht das leidlich, so folge die Kenntniß der Haupttredetheile.

Nun Bildung abgeleiteter Wörter mit Vor- und Nachsylben; Dehnung, Schärfung; kurz, eine Masse orthographischer Regeln nebst Übungsbeispielen, eine vollkommene Rechtschreibungslehre. Hübsche Sätze, wie: Auf einem Dorfe wohnen viele Landleute.

Endlich kommt mit §. 19 die Satzlehre. Hier wieder ein Curiosum: Man kann von einem Dinge aussagen: was es thut oder an ihm geschieht! Daß die Ergänzungsfragen hier Nebenfragen, die Verbalfragen aber Hauptfragen genannt werden, ist allerliebst. Recht schlecht sind die Übungen, welche verlangen, daß die Kinder jammervolle stylistische Darstellungen durch Verwandlung beigeordneter Sätze in Nebensätze verbessern. Das ist theils zu schwer, theils tödtet es das Sprachgefühl. — Nun kommt nach der Satzlehre wieder ein Anhang zur Wortbildung S. 124, worin der Hr. Brude aus meinen „Ausgewählten Sätzen und Musterstücken" die Erzählungen: Der kleine Hirt, der Spaziergang, der Neugierige nebst den dazu gehörigen §§. meines Lehrganges, welche die Wortbildung behandeln, wörtlich mittheilt, ohne der Quelle im Geringsten zu gedenken, was ich nun bald gewohnt werde.

Endlich folgen Stylübungen. Hier nennt der Verfasser nur die beiden Hülfsquellen, aus welchen er fast nur am wenigsten schöpfte, nämlich Bormann, den er zum Bohrmann macht, und den verstorbenen Nehm. Die Eintheilung ist jedoch keineswegs die gegenwärtig hinlänglich bekannte. Unter manchem Brauchbaren hat der Verfasser S. 161 auch eine Übung, welche auffordert, Personen aus der bibl. Geschichte zu vergleichen, als z. B. Kain und Absalon, Petrus und Paulus, Moses und Jesus, Joseph und Jesus. Diese Übungen sind an sich bedenklich und setzen jedenfalls mehr voraus, als das Vorhergegangene leisten konnte. — Unter den Erzählungen macht der kluge Staar aus Otto's Sprachwerke nebst allen daran geknüpften Übungen den Anfang; doch ist Hr. Brude auch hier weit entfernt, seine Quelle zu nennen.

Unter den Briefen widern einige durch ihre Altklugheit und ihr hofmeisterndes Fraubasengeschwätz recht an; so z. B. S. 233 Nr. 2. Zu andern haben die bibl. Geschichte und Heiligenlegenden sogar den Stoff hergeben müssen. Zu diesem Abschnitte werden auch, damit jedes Bedürfniß seine Befriedigung finde, einige gereimte Gratulationen gefügt. Auf die Mahnbriefe in feinem und weniger feinem Tone folgen endlich Begriffserklärungen, die durch einige Bemerkungen aus der Logik eingeleitet sind. Dann kommen bildliche Ausdrücke, dann Beschreibungen, dann Schilderungen, von denen der Verfasser eine falsche Definition gibt, dann Vergleichungen in Bildern, z. B. Nacht und Tod, Ameise und Jüngling, der Winter

Digitized by Google

und der Leib im Grabe! — Nun folgen Erklärungen von Bibelsprüchen S. 318. Dann folgen erklärende Umschreibungen lyrischer Gedichte. Nun Sprüchwörter und endlich Abhandlungen. Darunter heißt S. 353 ein Thema: Empfindungen, die die Betrachtung des gestirnten Himmels in uns erwecken muß! — Den Schluß dieser Abtheilung machen Dispositionen zu Abhandlungen, welche alle aus meinen „Materialien" entnommen sind, natürlich ohne Angabe des Woher?

Soll ich ein Endurtheil fällen, so geht dies darauf hinaus, daß der Verfasser zwar strebt und das Bessere will, daß auch in seinem Buche manches Brauchbare und Gute enthalten ist, daß ihm aber die Grundprincipien der neuern Methode des Sprachunterrichts eigentlich noch fremd sind. Er weiß und begreift namentlich noch nicht, wozu die sogenannten Musterstücke dienen sollen, wie ferner der Sprachunterricht begründet werden und wann er beginnen soll. Er faßt ferner das Bedürfniß der Volksschule nicht fest ins Auge und entfernt sich weit über ihr Ziel; er bleibt endlich seinen eigenen Ansichten nicht getreu, wie dies z. B. die Stylübungen zeigen. Das Buch hat ferner fast gar nichts Originelles oder dem Verfasser Eigenes, denn fast Alles ist aus Diesterweg, Otto, Nehm, Bormann und von mir entlehnt. Der Styl des Verfassers ist öfters mangelhaft und verworren, was bei einem Buche für den deutschen Sprachunterricht nicht übersehen werden darf. Das Werk ist eine Übergangsstufe, denn im Verfasser ist Vieles noch Chaos, obgleich der Geist schon über den Wassern schwebt. Hätte er gewartet, bis erst der Gährungsproceß vollendet gewesen, so hätte er vielleicht etwas Tüchtiges leisten können. Ich kenne die erste Auflage nicht, habe aber Grund zu vermuthen, daß uns in der neuern ein Werk vorliegt, welches beweist, wie schwer es ist und wie selten es gelingt, Neues auf Altes zu pfropfen.

3) Übungsstoffe zur Beförderung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit. Eine Geistesgymnastik für die mittlern Abtheilungen und Classen der Volksschulen und ein Hülfsmittel zur Ertheilung des Sprachunterrichts ohne Rücksicht auf grammatische Systeme. Von **L. Kellner.** Zweite, bedeutend verbesserte und erweiterte Auflage. Eisleben, 1846. Georg Reichardt. kl. 8. (X und 280 S. ⅔ Thlr.)

Dieses Buch, welches schon in erster Auflage sehr freundliche Aufnahme fand, soll eine Mittelstufe sein zwischen dem elementaren Sprachunterrichte, welcher die in die Schule eintretenden Kinder empfängt, und jenem höhern Unterrichte, der sich auf Meisterstücke stützt, die Sprache allseitig umfaßt und deshalb die bisher getrennten Disciplinen vereinigt. Es soll namentlich eine genauere Kenntniß der Büchersprache erzielen und die Ausdrucksweisen des höhern geselligen Lebens oder phantasievoller Anschauungen dem Kinde möglichst bekannt machen, jedoch so, daß dieses streng selbstthätig ist und immer mit der Form nicht blos das volle Verständniß, sondern auch die Befähigung zur Anwendung erhält.

Digitized by Google

Das Werkchen zerfällt daher in zwei Hauptabtheilungen, nämlich in die allgemeine Vorschule und den Sprachunterricht selbst. Erstere schließt sich namentlich in dem ersten Abschnitte eng an die Elementarclasse, letztere dagegen ist zugleich Vorschule und Übergang zu einem höhern Sprachunterrichte. — Die erste Abtheilung zerfällt in VII Abschnitte, deren Überschriften hier wenigstens Platz finden mögen: I. Sprech- und Gedächtnißübungen in zwei Abtheilungen. II. Wortbildungen mit 17 Übungen. III. Bedeutung einiger Formwörter mit 4 Übungen. IV. Bedeutung von Begriffswörtern im eigentlichen und bildlichen Sinne; Synonymen, mit 22 Übungen. V. Sprüchwörter, sprüchwörtliche und bildliche Redensarten in 11 Übungen. VI. Vermischte Übungen in 10 Abschnitten (Reim, Wortwahl, Inversion, Variation ein und desselben Gedankens, Räthsel). VII. Übergang zur folgenden Hauptabtheilung in 3 Abschnitten.

Die zweite Hauptabtheilung lehnt ihre 65 Übungen, durch welche das Frühere theilweise wiederholt, erweitert und geordnet wird, an 5 poetische Normalstoffe, welche, logisch zergliedert und betrachtet, zu stylistischen Übungen mancherlei Art, zu Begriffsentwickelungen, Redeübungen u. s. w. benutzt werden und zugleich als Anschauung für die einfachsten grammatischen Verhältnisse dienen. Es knüpfen sich hieran in ungezwungener und schlichter Weise Belehrungen über den Satz, die Satzverhältnisse, die Redetheile und deren Flexion, die Wortbildung und Orthographie. Dieser zweite Haupttheil macht die neue Auflage eigentlich auch zu einem neuen Werke.

Ich glaube, daß die Lehrer in den meisten niedern Stadt- und Landschulen mit dem Übungsfelde, was hier geebnet ist, vollkommen ausreichen und daß in unsere Elementarschulen kaum mehr gehören dürfte. Einen wesentlichen Nutzen des angezeigten Werkchens sehe ich gerade darin, daß es einen Beitrag zur Vereinfachung des Sprachunterrichts liefert, der dazu dienen kann, diesen wieder mehr zu einer natürlichen Denk- und Sprachübung zu machen. Ich hoffe, daß sich die Lehrer auch mit dieser neuen Auflage befreunden werden, je mehr sie namentlich die Bedürfnisse der Volksschule in's Auge fassen und geneigt sind, zur naturgemäßen Einfachheit des Unterrichts zurückzukehren.

4) Das Lese-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache. Eine Anleitung für Lehrer, in einer Reihe sprachunterrichtlich bearbeiteter Lesestücke, von **Fr. Otto**, Rector der Knaben-Bürgerschule in Mühlhausen. Zweite, verbess. Aufl. Erfurt, Körner. 1846. gr. 8. (XXVIII u. 307 S. 1 Thlr.)

Wir brauchen dieses Werkes nur zu erwähnen, da es längst in weitern Kreisen bekannt und durch die schnell nöthig gewordene neue Auflage bereits gerichtet ist. Wir haben schon früher angedeutet, daß der Verfasser in der ersten Reihe derer steht, welche den Fortschritt begründen halfen, und freuen uns daher, daß sein Werk auch beim Lehrerpublikum die Anerkennung fand, welche es so wohl

Digitized by Google

verdient. Das Buch gleicht einem reichen Garten, in dem eine Menge schöner Blüthen und Früchte prangen, welche nicht nur von dem Geschicke, sondern auch von dem Geschmacke des Gärtners zeigen. Im Ganzen genommen ist der Inhalt für die obern Classen gehobener Volksschulen berechnet und entspricht dadurch der amtlichen Stellung des Verfassers, aus dessen Praxis das Werk unmittelbar hervorgegangen ist. Die neue Auflage, welche hier vor uns liegt, wurde dem Professor Hiecke in Merseburg gewidmet, der im Jahre 1842 durch eine Schrift „über den deutschen Unterricht auf deutschen Gymnasien" auch in letztern Anstalten eine bessere und fruchtbringendere Methode einführen wollte. In wie weit ihm dieses gelungen, können wir zur Zeit noch nicht beurtheilen; jedenfalls wird aber das Buch selbst, was uns leider erst kürzlich zu Gesicht gekommen, zur Prüfung älterer Wege und zum Nachdenken anregen. Schade, daß es etwas zu breit und weit ausgefallen ist.

B.

1) Über den regelmäßigen Unterricht in der Muttersprache für Schule und Haus. Eine von der französischen Akademie gekrönte Preisschrift vom Pater **Greg. Girard**. Deutsch von **K. R. Pabst**. Biel, 1846, bei Jent und Voltshausen. 1. Lief. gr. 8. (XV und 112 S. 11½ Sgr.) *)

Dieses Werk, welches mit 4 Lieferungen, von denen mir gegenwärtig nur die erste vorliegt, vollendet sein soll, spricht den Leser vor Allem durch einen Geist des Friedens und durch eine gemüthliche Ruhe an, welche nur dem innewohnen, der im milden Odem des Christenthums seine vollste Befriedigung fand. Der Verfasser hatte die Überzeugung, daß das Studium der Sprache, welches für ihn kein anderes, als das der Gedanken selbst ist, das vollständigste Erziehungsmittel werden könne, wie es das erste ist. Sein Hauptgrundsatz ist, daß beim Unterrichte immer mit jeder Arbeit des Gedächtnisses oder des Urtheils eine religiöse und moralische Belehrung, eine Anregung des Gemüthes zu verbinden sei. Was man daher gewöhnlich Unterricht nennt, die Lectüre, die Grammatik, die Zergliederung der Sprache, ist demnach für ihn nur eine Form, ein Rahmen, in den er nach einander die hauptsächlichsten Wahrheiten, des Gewissens und des Glaubens (!?) einfassen will. Zum Mittelpunkte des ganzen unterrichtlich-erziehlichen Strebens, um den sich die verschiedenen Fächer vereinigen, um den sie sich sammeln und um

*) Die Bemerkung dürfte nicht uninteressant sein, daß Viele unter denen, welche sich um den Unterricht in der Muttersprache größeres Verdienst erwerben, der katholischen Kirche angehören; so eben Girard, dann Becker, Wurst, Kellner, Hohenkamp, Barthel, Gaukstrerdt u. A. —

D. Red.

Digitized by Google

den sie zusammenlaufen, wie die Äste des Baumes sich an den Stamm anschließen, welcher sie trägt, ihnen Leben gibt und wieder Leben von ihnen empfängt, soll die Muttersprache und der Unterricht darin dienen.

Diese Ideen sind ansprechend, aber sie liegen noch nicht in voller Ausführung vor uns, vielmehr haben wir nur die erste Lieferung zur Einleitung in das eigentliche Lehrbuch für den Sprachunterricht, also eigentlich nur eine Einleitung zur Einleitung. Unsere Beurtheilung kann daher weniger kritisch, als vielmehr nur referirend sein.

Der Verfasser zeigt uns zuerst, wie die Mutter ihre Kinder sprechen lehrt, und hebt dabei besonders hervor, daß die Grammatik mit ihren Regeln und Terminologien hier ganz aus dem Spiele bleibt, daß Nachahmung und Gewohnheit vielmehr die einzigen Factoren sind und daß man durch die Regeln der Grammatik ebenso wenig sprechen, als durch die Gesetze des Gleichgewichtes gehen lerne. — Er eifert ferner gegen die bekannte Rousseau'sche Ansicht, daß abstracte Ideen, namentlich die Idee des Göttlichen vom Kinde fern zu halten und einzig das Princip der Anschauung fest zu halten sei, indem er zeigt, daß es nicht die Natur ist, welche das Kind lange an die sinnlichen Gegenstände gefesselt hält, sondern nur unsere Systeme. Die Mutter spricht Angesichts der Natur vom himmlischen Vater, und das Kind, welches an die Güte der Mutter glaubt, ohne sie zu sehen, wird auch Gottes Güte rühmen, ohne seine Hand leiblich zu berühren. Die Ahnung des Höheren und der Aufschwung zum Unendlichen sind dem Menschen angeboren und regen sich also schon im zarten Kinde.

Pater Girard macht ferner darauf aufmerksam, welche Riesenfortschritte das Kind rücksichtlich der Sprache durch die Mutter im elterlichen Hause mache, Fortschritte, die quantitativ gar nicht mit späteren verglichen werden können, und eifert gegen jene, welche, anstatt sich der Methode der Mutter anzuschließen, gleich mit der Grammatik beginnen, gegen die sich der kindliche Geist empört. Es scheint, als ob in Frankreich aller Sprachunterricht nur grammatisch sei, den das Kind alsbald beim Eintritt in die Schule empfange und der namentlich höchst einseitig das Rechtschreiben bezwecke. Darin sind wir deutschen Lehrer freilich längst viel weiter. — Der regelmäßige Sprachunterricht soll sich in Hinsicht auf Verfahren und Inhalt mehr an den der Mutter anschließen, zur Bildung der jungen Geister und durch und in dieser Bildung zur Veredlung des Herzens dienen. Zuvörderst, ruft der Verfasser aus, wünschte ich, daß Alle recht lebhaft fühlten, wie tief sie sich selbst erniedrigen, wenn sie beim Sprachunterrichte nur Wörter und Redeweisen im Auge haben, ohne sich um den edlen Geist zu kümmern, der doch allein denkt, fühlt, liebt, will und handelt, und der auch allein das Wort auf den Lippen bildet, oder es in die Federspitze legt, um es wieder für's Auge darzustellen. Es liegt darin zum Mindesten eine beklagenswerthe Unacht-

Digitized by Google

samkeit, welche denen, die sich Führer der Jugend nennen, keine Ehre machen kann. Die gewöhnlichste Mutter gebraucht, wenn sie ihr Kind sprechen lehrt, die Sprache nur als Mittel, zu dem Geiste durchzudringen, den sie bilden will, und der Erzieher, der auf sie folgt und sich in seiner Einbildung sicherlich hoch über sie stellt, sinkt in der Wirklichkeit unvergleichbar tief unter sie hinab. Scheint es nicht, als übersehe er die edlen Geisteskräfte, die ihm so nahe liegen, um nur die Hülle zu sehen, welche sie seinem Blicke verbirgt? Man möchte sagen, er habe nur Wortmaschinen, Schreibmaschinen und Auffagemaschinen vor sich, die er aufziehen solle, wie Vaucanson seine Automaten aufzog. Der Vogel lernt mit der Zeit Wörter nachsprechen, versteht er sie deshalb und weiß er etwas Ersprießliches mit ihnen anzufangen? Ein verständiges Wesen hätte, um mit dem Abbé Sicard zu reden, eine Gedankengrammatik nöthig; wir suchen nur dem Kinde eine Wortgrammatik einzuprägen. Ja, unsere Wortgrammatiken sind der wunde Fleck in der Erziehung, wie sehr sie ihr auch zu dienen vermeinen.

Der Verfasser gibt uns nun in folgenden Kapiteln eine Genesis seiner Methode und erklärt mit Rücksicht auf Pestalozzi's Institut und dessen Ansichten, warum er gerade die Muttersprache zum Mittelpunkte alles Unterrichts erhoben wissen will. Den erziehenden Unterricht in dieser müssen 4 Personen oder Factoren zu Stande bringen, und diese sind der Grammatiker, der Logiker, der Erzieher und der Literator. Ersterer liefert den Stoff und ihre anerkannten Formen, der Logiker lehrt uns, was für die Bildung der jungen Geisteskräfte zu thun ist und schärft das Urtheil der Kinder. Der Erzieher wählt und erläutert den Stoff nach dem Zwecke der Geistes- und Herzensveredlung des Schülers und ordnet Alles, was ihm der Grammatiker und Logiker liefern, diesem Zwecke unter; der Literator endlich leitet zu Übungen im schriftlichen Gedankenausdrucke an, damit der Schüler den süßen Genuß habe, etwas Besseres, als vereinzelte Sätze zu schaffen. Er lehrt auf höherer Stufe, wie der Zögling Anmuth in seine Arbeit lege, um durch das Schöne die Vorzüge des Wahren, Guten und Nützlichen zu erhöhen.

So weit führt uns das I. Buch der Einleitung. Das folgende betrachtet den regelmäßigen Unterricht in der Muttersprache als bloßen Ausdruck der Gedanken und verlangt engen Anschluß an's elterliche Haus. Das hier Erworbene soll vervollständigt und erweitert werden, und zwar einmal mit Rücksicht auf den Wortschatz, anderntheils mit Beziehung auf den Satzbau. — Letzterer, welcher in der Conjugation des Verbs seinen Mittelpunkt hat, bildet die Grundlage des regelmäßigen Sprachunterrichts. Mit dem Wortschatze und dessen Bereicherung werden die Aufsatzübungen hauptsächlich eingeleitet; Orthographie und Interpunktion treten nicht selbstständig oder abgelöst auf, sondern entwickeln sich aus dem Ganzen. Nach diesen Andeutungen verbreitet sich der Verfasser tadelnd über den gegenwärtig

Digitized by Google

(in Frankreich) herrschenden Sprachunterricht und berücksichtigt dabei namentlich die herrschenden Sprachlehren von Girault du Vivier, Sicard und Boniface. Endlich theilt er einen ganz kurzen Entwurf seines eigenen Lehrganges mit, der jedoch aus nichts als den Überschriften der einzelnen Kapitel besteht. Er beginnt mit der Syntax des einfachen Satzes, welcher sich in 12 Kapiteln fortschreitend erweitert. Der Sinn der Sätze ist hier, wie sich schon aus dem Vorhergehenden ahnen läßt, eine Hauptsache, und der Beurtheilung des Lehrers bleibt es nur vorbehalten, ob die etwaigen Erklärungen zu geben oder zu fordern sind. Auch auf figürliche Reden, Ellypsen und Inversionen wird gerücksichtet. Den Schluß dieser Stufe bildet eine Wiederholung, welche der Form und dem Stoffe nach in einfachen Sätzen besteht, die sich, logisch zusammenhängend, auf Gott, den Menschen und die Natur beziehen, zugleich auch die ersten Versuche zu Aufsätzen einleiten.

Hierauf kommt die Syntax des Satzgefüges im weiteren Sinne, woran sich zugleich eine Erweiterung der beim einfachen Satze begonnenen Conjugationsübungen schließt. Der Lehrer gibt den Kindern ein Wörterbuch, nicht gerade ein alphabetisches oder gedrucktes, sondern er kann es an der Wandtafel allmälig entstehen und sodann abschreiben lassen. Dieses, die Erweiterung des Wortvorrathes (der Begriffe) fördernde Wörterbuch rücksichtet besonders auf die Etymologie (ohne Etymologie ist ihm jeder grammatische Unterricht mangelhaft), die Homonymen und Synonymen. Hieran schließen sich wieder Aufsatzübungen. Die Syntax, als der sich stufenweise entwickelnde Haupttheil, ist stets die allmälig fortschreitende Grundlage des Unterrichts; das Wörterbuch und die Conjugation, so wie theilweise die Aufsatzübungen, welche in ihrem Dienste sind, schließen sich an. Zu jedem Beispiele treten in der Hauptsache 3 Übungen, nämlich orthographische (Elementiren des Satzes), logische (den Gedanken angehende) und endlich grammatische Übungen. Hierauf erst kommen schriftliche Lectionen. Den Kern und das Wesen der Sache können wir nun aus dem bisher Gesagten entnehmen. Den Schluß der ersten uns vorliegenden Lieferung machen noch einige Zusätze und Anmerkungen, welche größtentheils aus der Einleitung des Pater Girard zum eigentlichen speciell ausgeführten Sprachlehrgange entnommen sind. Sie enthalten viel Herzliches und Schätzbares, namentlich sind einige der Beispiele, an welche Wiederholungen geknüpft werden (Gespräche) gar kindlich und gefühlvoll. Aus dem hier Mitgetheilten und aus dem auf dem Umschlage gegebenen Inhaltsverzeichnisse der später folgenden Lieferungen wird uns insbesondere ersichtlich, daß der Verfasser seinen Unterricht durchweg als Mittel zur Geistes- und Gemüthsbildung benutzen will und daß er zu diesem Zwecke die Sprachlehre gebraucht, um in sie alle Belehrungen über Gott und die Natur, den Menschen und dessen Verhältniß zu diesen beiden zu involviren. Der Sprachunterricht ist

Digitized by Google

ein Vehikel für den Unterricht in der Glaubens-, Sitten- und Seelenlehre. Von diesem Standpunkte aus hat Pater Girard Recht, wenn er sagt:

„Der Lehrer seinerseits muß in der Schule das Bild des göttlichen Meisters sein, der, ein Muster der Sanftmuth und Geduld, so gern aufmunterte, wenn er nur die unbedeutendsten Äußerungen des guten Willens und die schwächsten Versuche zum Guten sah. — Mit einem Sprachunterrichte, welcher der Erziehung der Jugend gewidmet ist, muß das Verhalten des Lehrers in allen Stücken im Einklange stehen!" *)

2) Schulbüchlein zur Übersicht, Wiederholung und Anwendung des grammatischen Unterrichts in den obern Classen der Primärschule. Von Dr. Th. Scherr, Seminardirector und Alt-Erziehungsrath. 1. und 2. Heft. Zürich, Orell, Füßli und Comp. 1846. kl. 8. (IV, 71 und 55 S. 4½ Sgr.)

Obiges Werkchen unterscheidet sich dem Wesen nach von den frühern Sprachschriften des Verfassers und Wurst's wenig oder gar nicht. Es bietet laut der Vorrede den Inhalt des grammatischen Unterrichts als Lernstoff für den Schüler. — Seit mehreren Jahren, sagt der Verfasser unter Anderm, streiten sich die deutschen Schulmänner über die Frage: „Ob in der Primärschule ein grammatischer Unterricht stattfinden solle oder nicht." Bis jetzt hatte dieser Streit nur den ungünstigen Erfolg, daß in den Unterricht ein Zweifeln und Schwanken kam, was jederzeit dem Schüler zum Nachtheil gereicht.

Wir sind der Meinung, daß eigentlich über die Frage, ob grammatischer Unterricht in die Volksschule gehöre, viel weniger, als über die Art und Weise der Ertheilung, die Wahl und Anknüpfung des grammat. Stoffes gestritten worden. Wir sind vielmehr mit fast allen Schulmännern und gleich dem Verfasser auch der Überzeugung, daß der grammatische Unterricht nothwendig in den Kreis einer guten Volksschule gehöre, fragen aber nur nach dem Was und Wie, insbesondere nach einem alle einzelnen Disciplinen des Sprachunterrichts vereinigenden und begründenden Brennpunkte, den wir, wie schon zum Öftern gesagt, in einer Reihe mit Umsicht und Geschick ausgewählter Musterstücke gefunden zu haben glauben. Wo es sich indessen um Übergänge von Einem zum Andern handelt, sind immer

*) Während ich dieses schrieb, kamen mir noch 2 der folgenden Lieferungen zu Gesicht. Auch ihr Inhalt ist theoretisch und mehr eine Erziehungs- und Unterrichtslehre im Geiste des Christenthums, als eine Methodik des Sprachunterrichts. — Überall stößt man aber auf lesens- und beherzigenswerthe Stellen. Jedenfalls werde ich im nächsten Jahrgange des Jahresberichts auf das Werk zurückkommen. Obiges reicht vorläufig hin, um unsere Leser auf diese Erscheinung aufmerksam zu machen und gewisse Verwandtschaften anzudeuten

Digitized by Google

Schwankungen gewesen. Diese selbst sind eben der Übergang, und deshalb dürfen wir uns nicht gleich dem Verfasser beunruhigen. Dieser kennt die bereits vorliegenden Leistungen auf dem Grunde neuerer Ansichten noch nicht genügend und hat daher ein Büchlein geliefert, welches nur für solche Lehrer Werth haben kann, die ebenfalls gleich ihm in Becker's und Wurst's Geiste an einzelne Sätze anknüpfen und in Satzbildungen nach gegebenen Formeln den Hauptzweck des Sprachunterrichts sehen. Für solche ist das Büchlein, obgleich es nicht eigentlich den Fortschritt fördert, brauchbar, und wir können dem Verfasser sogar zum Lobe nachsagen, daß er bei der Wahl seiner Sätze nicht so oft leeres Stroh drischt, als viele seiner Geistesverwandten.

Willkommene Stoffe, welche aber ganz vorzüglich zu Grundlagen für den deutschen Sprachunterricht dienen können, bietet das Realistische Lesebuch desselben Verfassers, von welchem mir Zwei Theile (Zürich, 1846. 16 Sgr.) vorliegen. Es ist zunächst für die obern Classen der Primärschulen berechnet und nach Plan, Form und Inhalt nur gelungen zu nennen. In diesem schönen Buche herrscht frisches Jugendleben und Anschaulichkeit, und wir können es nachdrücklich nicht blos jenen Lehrern empfehlen, welche Musterstücke für ihren Sprachunterricht suchen, sondern auch denen, die auf ansprechende Weise und insbesondere mit passender Auswahl in den Realien unterrichten wollen. — Der Verfasser beweist durch dieses gelungene Lesebuch seine genaue Bekanntschaft mit dem jugendlichen Geiste und den Bedürfnissen der Volksschule, weshalb sich eben auch mit Sicherheit erwarten läßt, daß er sich im Sprachlichen leicht auf den Standpunkt der Gegenwart heben wird.

3) Satzlehre, nach der Sprachauffassung des Seminar-Directors Rabholz. Für denkende Lehrer bearbeitet von **A. Hermanuz**, Seminar-Director zu Ettlingen in Baden. — Einfacher Satz. 1. Lief. Die Satzverhältnisse. Carlsruhe, Braun. 1846. gr. 8. (VI und 42 S.)

Dieses Werkchen arbeitete der Herausgeber nach den Seminarprogrammen des verstorbenen Rabholz und nach den Heften der Seminaristen aus. Es ist zwar keine Bereicherung oder Erweiterung des methodischen Fortschrittes, aber dessen ungeachtet sehr interessant durch die originelle Auffassung der Satzverhältnisse. Der eigentliche Verfasser ist zwar bedeutend von Becker influencirt und sagt deshalb auch (S. 1), daß das Wesen des Satzes aus dem Wesen des Denkens zu erkennen und zu begreifen sei und daß die Grammatik auf der Logik ruhe, aber sein Weg ist trotz dem gleichen Princip durchweg eigenthümlich.

Um einen kleinen Beweis für Obiges zu liefern, soll hier nur angeführt werden, daß auch mit Becker drei Satzverhältnisse oder Satzarten unterschieden werden. Diese sind aber auch wirklich Sätze, während das Becker'sche attributive und objective Verhältniß eben nur ein Verhältniß, durchaus aber kein Satz ist.

Digitized by Google

Es kann von einem Gegenstande, sagt der Herausgeber, ein Verhalten angegeben werden, welches eine Thätigkeit ausdrückt, die von dem Subjecte ausgeht und eine Richtung nach Außen hin nimmt, ohne jedoch auf einen andern Gegenstand überzugehen, oder auch so, daß die Thätigkeit auf einen von dem thätigen Gegenstande verschiedenen, besonders und außer ihm vorhandenen Gegenstand sich hinrichtet, z. B. der Vater schläft und der Sohn liebt den Vater. Der Inhalt dieser Sätze drückt durch das von dem Gegenstande ausgesagte thätige Verhalten ein äußeres, d. i. ein von dem thätigen Gegenstande nach Außen wirkendes Verhalten aus, und daher werden diese äußere Satzverhältnisse genannt.

Man kann weiter von einem Gegenstande ein Verhalten aussagen, welches ebenfalls eine Thätigkeit ausdrückt, die von dem Gegenstande ausgeht, aber nicht auf einen andern von ihm verschiedenen sich hinrichtet, sondern auf den Gegenstand selbst, der thätig ist, so daß dieser eine doppelte Wahrnehmung hat, nämlich von seinem Thun und von der Einwirkung durch dieses Thun auf sich selbst, d. i. von seinem Gewordensein, von seinem Leiden, z. B. der Vater stirbt und der Sohn grämt sich. Der Inhalt dieser Sätze drückt ein Verhältniß aus, welches den Gegenstand, von dem die Thätigkeit ausgesagt ist, selbst berührt, weil der Gegenstand durch seine Thätigkeit auf sich selbst wirkt, also ein Selbstverhältniß; und daher werden diese Sätze Selbstverhältnisse genannt.

Endlich kann von einem Gegenstande ein Verhalten ausgesagt werden, welches keine Thätigkeit oder irgend ein Wirken auf einen andern Gegenstand oder auf sich selbst, oder ein Leiden, sondern von dem Gegenstande etwas Beharrendes, Bleibendes, Zuständliches, in oder an demselben Haftendes, Ruhendes, d. i. das Sein und Wesen des Gegenstandes und insbesondere die Beschaffenheit dieses Seins und Wesens näher Bezeichnendes ausdrückt, z. B. Gott ist Geist, Gott ist allweise, — Gott bleibt immerdar der Vater der Menschen. — Dieses Satzverhältniß wird im Gegensatze zum äußern und zum Selbstverhältnisse — ein inneres genannt, weil hier gar keine Thätigkeit, kein Wirken nach Außen angeschaut wird, sondern nur das Sein und Wesen, und dann, weil ohne ganze oder theilweise Einsicht in das innere Verhältniß der Gegenstände es unmöglich ist, etwas der Art von ihnen auszusagen.

Außer diesen drei Satzverhältnissen nimmt der Verfasser auch noch ein viertes, nämlich das gemischte Verhältniß an, unter dem er ein solches versteht, in welchem von den drei frühern Verhältnissen je zwei oder auch drei zugleich vorkommen, und zwar entweder wirklich sachlich oder formell (grammatisch), ohne daß dadurch der Satz aufhört, ein einfacher zu sein.

Mir hat die Lectüre des Büchleins, dessen Fortsetzung zu wünschen ist, viel Vergnügen und Nutzen gewährt; denn man geht hier, wie schon obige Probe zeigt, mit einem denkenden Kopfe um, dessen

Digitized by Google

Untersuchungen auch auf andere Systeme beleuchtend und erklärend wirken. Für unsere Volksschulen können diese Distinctionen freilich nur wenig benutzt werden, und zu bedauern wäre es, wenn sich der Unterricht hauptsächlich auf die Feststellung eines solchen Systemes beschränken sollte. Wir setzen dann nur statt Becker eine andere Gottheit auf den Thron, die bald zum Götzen werden dürfte, der dem Eingange und der Verbreitung einer natürlichen Methode des Sprachunterrichts hinderlich sein dürfte. Wer als Volksschullehrer im künstlichen Baue des grammatischen Systems, möge dieses sich nun auf's Logische oder Formelle stützen, in eng begrenzenden Regeln, in der Schärfe desfallsiger Unterscheidungen seine Stärke sucht, ist als praktischer Lehrer auf Abwegen. Nur indirect wird daher das Studium der Nabholz'schen Ansichten dem Sprachunterrichte des Volksschullehrers nützlich sein, weil es ihm eine allgemeinere und tiefere Bildung gibt; direct und zwar in der durch diese Lieferung dargestellten Weise benutzt, wäre es Anlaß zum Rückschritte. Doch das liegt auch ganz außer den Absichten des wackern Herausgebers. Dieser beabsichtigt vielmehr, uns späterhin selbstständig darzulegen, wie nach Nabholz'schen Ansichten methodisch zu unterrichten sei. Das müssen wir abwarten. Das Gelingen wird dann nicht blos von der Einsicht in die Sprache als Wissenschaft, sondern großentheils davon abhängen, in wie weit die Ansichten über den Zweck des Unterrichts und den Entwickelungsgang des kindlichen Geistes klar sind.

4) Die Aufsatzübungen in der Volksschule, von den untersten bis obersten Stufen, begründet auf die Übungen im Anschauen, Denken und Reden und in Verbindung mit denselben. Ein Leitfaden und reichhaltiges Materialienbuch für die Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke, enthaltend: mehrere Hundert ausgeführte Musterbeispiele von Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, Abhandlungen, Briefen; nebst Entwürfen und Aufgaben. Von **Wilh. Gollnisch.** Zweite Auflage. Striegau, 1845. Verlag von A. Hoffmann. kl. 8. (XII und 508 S.)

Ein sehr reichhaltiges Buch, welches namentlich gegen die Gedankenarmuth des Schülers ankämpft, die von manchen Lehrern freilich nicht genug berücksichtigt und beseitigt wird, weshalb denn die Stylübungen der Schüler gedankenarm und ein Product des Unmuths sind. Daher soll das, was von dem Zöglinge der Volksschule im schriftlichen Ausdrucke verlangt wird, erst mit ihm durchdacht, besprochen oder wenigstens in ihm angeregt werden. Wir begegnen im Ganzen genommen bekannten und anerkannten Grundsätzen. Doch hat die erste Stufe, welche, gleich der zweiten, hauptsächlich Denk- und Sprechübungen enthält (zum Theil nach Graßmann) manches Nützliche und Besondere, was in verwandten Büchern vergebens gesucht wird.

Die Eintheilung ist kurz folgende: I. Stufe: die Anschauungen; II. Stufe: die Begriffe; III. Stufe: die Aufsätze. 1. Abtheilung: Nachbildungen; 2. Abtheilung: das freie Darstellen; 3. Abtheil.: Briefe und Geschäftsaufsätze.

Digitized by Google

Wenn auch das Bedürfniß unserer Volksschulen, namentlich aber der Landschule hie und da weit überschritten ist, so enthält doch das Buch reiches Material und kann überhaupt nicht blos wegen der Mannichfaltigkeit und Fülle des Stoffes, sondern auch wegen der vernünftigen Principien, worauf der Verfasser fußt, recht sehr empfohlen werden.

5) Ausführliche Lehrstoffe für den Gesammtunterricht in der Schreiblese-Methode, der Sprachlehre und der Rechtschreibung mit Interpunktionslehre in deutschen Volksschulen. Begründet durch streng methodisch fortschreitende Sprech-, Lese-, Denk- und Dictirübungen und Aufgaben zum Hausfleiße. Von **Gg. A. Winter**, Bürgerschullehrer zu Kirchberg. Neue Gesammtausgabe des Unterrichts in der deutschen Rechtschreibung, verbunden mit der Sprachlehre. Leipzig, Wöller. 1846. 8. (1. Th. 168 S., 2. Th. 236 S., 3. Th. 87 S. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Das Buch war in erster Auflage unter anderm Titel erschienen. Der Verfasser entschloß sich bei der neuen Aufl. zu einer Umänderung, über welche er in der Vorrede gewissenhaft also berichtet:

„Schon beim Erscheinen des 1. Bandes fühlte ich, daß der Titel, „Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung ꝛc.," nicht ganz zweckmäßig gewählt sei. Ich sprach dieses selbst aus in dem Vorworte zum 1. Bande, S. X. Mehrere geehrte Recensenten sprachen bei Beurtheilung sowohl des 1. als auch des 2. Bandes ganz dieselbe Ansicht aus und mehrere meiner Freunde baten mich brieflich allen Ernstes, bei einer neuen Auflage doch ja einen umfassendern, dem im Werke Gebotenen entsprechenderen Titel zu geben. Doch konnte und mochte ich mich — aus mehrfachen Gründen — zur Abänderung des einmal gewählten Titels nicht entschließen, um so weniger, da das Buch mit seinem bisherigen Titel eine so große Anzahl Gönner und Freunde gefunden hat. Da ersuchte mich aber auch mein hochgeehrter Freund und Verleger dieses Werkes um eine erweiterte und dem Inhalte des Werkes mehr entsprechende Fassung des Titels; denn auch ihm waren sowohl öffentlich, als privatim Aufforderungen zu einer Änderung des zeitherigen Titels zugekommen. Ein längeres Verharren bei meiner Ansicht wäre nunmehr — Eigensinn gewesen. Als eigensinnig und rechthaberisch mochte ich aber nie gelten, am allerwenigsten der öffentlichen Meinung gegenüber. Und so erscheint denn das nunmehr vollendete Werk unter dem Titel: Ausführliche Lehrstoffe ꝛc." —

Diese umständliche Genesis einer Titeländerung schien mir bezeichnend für das Buch selbst. Wir haben es, wer sollte hiernach noch zweifeln, mit einem Manne zu thun, der sehr genau überlegt und auf's Kleine und Geringfügige mit größter Sorgfalt blickt. Sein Buch, in welchem er an die Rechtschreibung die Sprach- und Aufsatzlehre knüpft, ist mit ängstlichster Genauigkeit ausgearbeitet und huldiget auf's Strengste der objectiven Lückenlosigkeit. Er fügt Steinchen an Steinchen, klebt jede Fuge mit

Digitized by Google

dem Mörtel von Fragen, Übergängen und Beispielen zu, leitet alle Schrittchen und hilft dem Lehrer über die kleinste Unbequemlichkeit, welche etwa selbeigenes Denken beanspruchen, väterlich hinweg. Die Schrift enthält allerdings eine Menge guter Übungen und der Hauptsache nach eine zweckmäßige Gliederung des Lehr- und Übungsstoffes; allein sie ist doch zu wenig anregend, stärkend und fördernd. Sie betrachtet die Lehrer gleichsam als Unmündige, für die Alles von Andern erst gedacht und vorbereitet werden muß. Sie macht das Schulhalten zu mechanisch; denn sie gliedert es, wie etwa der Inder eines streng geführten Schultagebuches. Daher können wir auch nicht verhehlen, daß eine gewisse Langweiligkeit in dem Buche herrscht, welche geistig regsame Lehrer eher abstoßen möchte. Der Verfasser unterscheidet nicht zwischen objectiver und subjectiver Methode, oder legt wenigstens auf erstere den Hauptaccent, beinahe glaubend, daß hiermit der gute Lehrer für und fertig sei. Sein Buch ist, wie er selbst berichtet, vielfach gelobt worden. Wir wollen es auch nicht tadeln; können aber nicht umhin, zu wünschen, daß unsere Schulmeister bald dahin gelangen möchten, derlei Schriften nicht mehr zu bedürfen, und mithin die Kinderschuhe abgelegt zu haben.

C.

1) Thüringischer Kinderfreund. Ein Lese- und Lehrbuch für Schulen. I. Theil. Hildburghausen, bei Gadow. 1845. kl. 8. (154 S. 4 Sgr.)

Abschnitte: 1) Gedichte. 2) Sprüche und Sprüchwörter. 3) bildliche Erzählungen, Fabeln, Geschichten und Gespräche. 4) Zum Anschauungsunterrichte. 5) Welt und Heimath in Bildern und Mährchen. 6) Gebete. 7) Die 3 ersten Hauptstücke des christlichen Glaubens. 8) Sprüche der h. Schrift. — Anhang: Veranschaulichungs-Tabellen für den Rechnenunterricht und Verwandtes.

Der Verfasser (Dr. Kühner in Saalfeld) will nur behaltenswerthen, für's ganze Leben fruchtbringenden Stoff geben, und diesen in anschaulicher, volksthümlicher Darstellung. Dieser Stoff soll insbesondere dazu beitragen, Sinn und Liebe für die Natur und Sitte des Landes zu wecken, und soll (eine Hauptsache!) ferner benutzt werden, um den Sprachunterricht in naturgemäßer, darum fruchtbringender Weise anzuknüpfen.

Das Büchlein hat im Ganzen auf Recensenten einen freundlichen Eindruck gemacht und verdient zunächst für untere und mittlere Classen der Volksschulen Empfehlung, weil den Inhalt ein lebensfrischer, kindlicher Geist durchweht.

2) Volksschulbuch oder Lese- und Realbuch für Deutschlands Volksschulen, von **Aug. Hinke.** Striegau, bei Hoffmann. 1846. gr. 8. (XV und 528 S.)

Das Buch besteht aus zwei Hauptheilen, dem Lese- und dem Realbuche. Ersteres zerfällt wieder in zwei Curse, in den des

Lesens mit Ausdruck (den betonten) und in den des Lesens mit Stimmwechsel. Dem ersten dieser zwei Curse liegt die Satzlehre zum Grunde. Im zweiten werden drei Lesetonarten der Hauptsache nach festgehalten, nämlich: der ruhige, der erregende und der kräftige Ton, entsprechend dem Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögen. Daß alle diese Eintheilungen schwankend sind, bedarf kaum der Erwähnung; das Buch selbst aber ist reich an Material und die Auswahl befriedigt im Ganzen genommen, sobald nämlich der Begriff „Volksschulbuch, mehr auf städtische Volksschulen angewandt wird. Für gewöhnliche Landschulen bietet es jedoch zu viel und namentlich Manches, was über das Ziel derselben weit hinaus reicht. Da ferner der Verfasser möglichst viel geben und nichts, was etwa gewünscht werden kann, übergehen wollte, so war es natürlich, daß er hie und da blos Namen, Zahlen und kurze Notizen liefern konnte, welche in ihrer abstracten Dürre als Lesestoff gar keine Bedeutung haben können, wiederum aber als historischer oder geographischer Stoff zu sehr der Frische und des ansprechenden Lebens entbehren. Hinsichtlich der eingestreuten Gedichte muß ebenfalls bemerkt werden, daß manche zu weit über kindliche Ideenkreise und jugendliches Fassungsvermögen hinausgehen und bisweilen, wie z. B. die Teutoburger Schlacht von Kretschmann, einen Commentar erfordern, den nicht Jeder geben kann und soll. — Trotz dem ist das Buch im Ganzen für gehobene Stadtschulen empfehlenswerth.

Es gibt ein erfreuliches Zeugniß davon, daß die Lehrer gern geneigt sind, ihr Ziel lieber höher, als zu niedrig zu setzen; und das ist brav, denn das Niedrige kommt leider von selbst.

3) Lebensspiegel für Landleute. Ein Lesebuch für Schule und Haus. Herausgeg. von **Fr. Nister**, Pfarrer zu Oberklingen im Großherzogthum Hessen. Darmstadt, 1844, Verlag von W. Ollweiler. gr. 8. (640 S.)

Dieses vortreffliche Buch ist ein schöner Garten mit mancherlei herrlichen Blumen und Fruchtgewächsen, traulich eingerichtet, daß man sich bald darin zurecht finden kann, denn alle Wege führen zu einem Mittelpunkte. Der fleißige und sinnige Gärtner hat die Blumen überall, wo er sie nur suchen durfte, voll Liebe gesammelt und in seinen Garten gepflanzt, wo sie nun je nach ihren Eigenthümlichkeiten in Gruppen schicklich geordnet bei einander stehen. Die Hauptabschnitte sind: I. Das Weltgebäude. II. Vom Kalender und von der Eintheilung der Zeit. III. Naturlehre (Erde, Wasser, Luft, Elektrizität und Magnetismus, Lufterscheinungen). IV. Naturgeschichte (das Mineralreich, die Pflanzen, der Landmann, das Thierreich, der Mensch, die menschliche Seele).

In diese Hauptrahmen sind nun die lieblichsten Bilder, bestehend in Erzählungen, Beschreibungen, Abhandlungen, Gedichten, Fabeln, Räthseln u. s. w. hineingestellt. Alle sind mit vorzüglichem Geschmack ausgewählt, Ernst und Scherz wechseln in ansprechender Weise und

Digitized by Google

Nichts ist dürr oder langweilig; Alles weist auf Gott hin, ohne daß ein langer hölzerner Arm sichtbar würde, denn die Moral liegt in der Sache selbst. Ein genaues alphabetisches Register erleichtert zudem den Gebrauch und gibt Zeugniß von dem ungemein reichen Inhalte. Das vortreffliche Buch liefert für Lehrer aller Verhältnisse viele brauchbare Stoffe zu schriftlichen Aufsätzen und Sprachübungen überhaupt, und ist ferner eine ganz besonders zu empfehlende Lectüre für Sonntagsschulen.

4) Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in den Schulen des Fürstenthums Lippe-Schaumburg, von **G. A. Ph. Lorberg**, Kirchenrath. Bückeburg 1844, bei Grimme. kl. 8. (192 S. Partiepreis beim Verleger 1/12 Thlr.)

Dies sehr brauchbare Buch eines bekannten und mit Recht geachteten Pädagogen zerfällt in sieben Abschnitte: I. Sätze zum Zergliedern. II. Verschiedene Sätze über denselben Gegenstand. III. Erzählungen. Anhang: Erzählungen aus der Geschichte des Vaterlandes. IV. Von der Erde und ihren Bewohnern. V. Naturkunde. VI. Einiges aus dem Leben der Menschen. VII. Sprüchwörter und Denksprüche. —

Auf engem Raume ist hier viel Gutes geboten, und das beispiellos wohlfeile Büchlein gewährt durch seine innere Einrichtung zugleich den Vortheil, daß es als Grundlage des Sprachunterrichts benutzt werden kann.

5) Lesebuch für Preußische Schulen. Herausgeg. von den Lehrern der höhern Bürgerschule in Potsdam. Erster Theil: Für Schüler von 6—9 Jahren. (10 Sgr.) — Zweiter Theil: Für Schüler von 9—12 Jahren. (17½ Sgr.) Vierte Auflage. Potsdam 1841, bei Riegel.

Die Stoffe stehen in bunter Mannichfaltigkeit durch einander; besondere Rücksicht auf eine innige Verbindung des Lesebuchs mit dem Sprachunterrichte ist nicht genommen. Unter der großen Menge guten Stoffes findet sich noch Vieles, was aus den wässrigen und faden Zeiten eines Campe, Overbeck, Weisse ꝛc. genommen wurde, welche längst nicht mehr für Kinderschriftsteller im wahren Sinne des Wortes gelten, da ihre Leistungen es in tändelnder Weise viel zu sehr auf äußerliche Moral absehen und namentlich ihre Gedichte nicht empfunden, sondern gemacht sind.

6) Lesebuch für die Stufe der Anschauungen, vom Seminardirector **Curtmann** in Friedberg. Offenbach 1845, bei Heinemann. gr. 8. (190 S.)

Inhalt: I. Abtheilung: Vorübungen. II. Abth.: Beschreibungen. III. Abth.: Erzählungen. IV. Abth.: Poesien. V. Abth.: Grammatische Übungen.

Ein durch und durch gelungenes Buch, aus welchem man lernen kann, wie mit Kindern geredet werden soll, ohne selbst kindisch zu werden. Wer sich den einfachen, kindlichen Sinn bewahrt hat, wird

Digitized by Google

mit wahrem Vergnügen die allerliebsten Erzählungen, Beschreibungen und Gedichte lesen. Wenn irgend ein Buch geeignet ist, den rothen, leitenden Faden für allen und jeden Sprachunterricht abzugeben, so ist es das vorliegende, welches wir nicht dringend genug empfehlen können, weil jeder Lehrer nur daraus lernen wird. Manche Lesebücher scheinen mehr mit der Papierscheere, als mit der Feder in der Hand gemacht zu sein; unser Verfasser liefert aber nur vollstes Eigenthum. Da gibt's für Manche wieder Etwas zu plündern!

7) Die Formen der Büchersprache. Ein Handbuch für Elementarlehrer bei Sprech-, Sprach- und Schreibübungen, sowie ein Lesebuch für Schüler. Herausgegeben von H. Kaiser, Lehrer in Langensalza. I. Cursus. Enthaltend: den einfachen Satz und kleine Erzählungen in den Formen desselben. Leipzig 1846. Gebrüder Reichenbach. gr. 8. (XVI und 116 S.)

Dieses Werkchen verdankt zunächst seine Erscheinung dem Wunsche, die geistreichen Ansichten des Regierungsrathes Graffunder auch in's praktische Schulleben einzuführen. Die nächste Veranlassung dazu liegt wol in den vom Rector Otto herausgegebenen „Bemerkungen des Hrn. Graffunder über die Behandlung des öffentlichen Unterrichts" (Mühlhausen, Heinrichshofen 1843), welche sich namentlich Seite 54 genauer über das Verhältniß aussprechen, in dem Sprechen, Schreiben und Lesen mit einander stehen. Wir ersuchen unsere Leser, diese Stelle nachzuschlagen und sich überhaupt mit dem Buche, welches so viel zu denken gibt, bekannt zu machen.

Wenn nun die Könige bauen, haben auch die Kaiser zu thun, und so liefert uns denn der Hr. Verfasser in seinem Buche Sätze, welche vom einfachen nackten Satze fortschreitend bis zum einfachen erweiterten gehen und die verschiedenen Verhältnisse in einer angemessenen grammatischen Ordnung vorführen. Auf den Inhalt der Sätze ist dabei weniger gerücksichtet. Ein Anhang zum ersten Abschnitte, welcher eben die Sätze enthält, bietet auch Sätze, in denen die Wortbildung und die Wortfamilien berücksichtigt sind.

Der II. Abschnitt enthält kleine Erzählungen in den Formen des einfachen Satzes, denen man oft gar sehr die Mühe des Machens ansieht und welche sich mitunter herzlich schlecht lesen. Es ist sehr zu bezweifeln, daß solche Künsteleien nöthig und nützlich sind. Der lebendigen Sprache widersprechen sie gewiß. Ein Anhang zu diesem Abschnitte liefert leicht verständliche Sprüche, kurze Gedichte, Gebete u. s. w., enthält aber wieder einige inhaltsleere Spielereien. Das Buch ist für manche Übungen sehr brauchbar; doch möchte es eher in die Hände des Lehrers, als in die der Schüler zu wünschen sein, insbesondere was den ersten Abschnitt anlangt. Wir gedenken, vielleicht späterhin, wenn die Fortsetzung erschienen ist, nochmals zu dem Schriftchen zurückzukommen und es näher zu beleuchten.

Digitized by Google

Zum Schlusse dieses Abschnittes sei noch bemerkt, daß von dem bereits im vorigen Jahrgange*) mit Lob erwähnten „Handbuche für Aufsatzübungen von C. Barthel, Schulrath in Liegnitz," schon eine vierte Auflage erschienen ist. Wir können dieses Werk abermals nicht blos wegen seiner Reichhaltigkeit, sondern auch wegen der methodischen Anordnung und der strengen Rücksicht auf's Bedürfniß der Volksschule dringend und in Wahrheit empfehlen.

Zugleich sei noch folgendes Schriftchen erwähnt:

8) Der Unterricht in der Muttersprache und die Verfügung des K. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 13. Juli 1844. Von **Friedr. Löw**, Seminarlehrer. Magdeburg, Rubach'sche Buchhandlung. 1846. kl. 8. (62 S. 7½ Sgr.)

Wir haben der Verfügung, welche zu diesem Büchlein Anlaß gab, bereits im I. Jahrgange des Pädag. Jahresberichtes S. 111 mit Aufmerksamkeit gedacht. Die vorliegende Beurtheilung nun enthält auf wenigen Seiten viele treffende Bemerkungen, welche sich der Verfügung anschließen und uns alsbald durch ihre anregende Kraft lebhaft fesseln und die Überzeugung gewähren, daß wir es mit einem speculativen Praktiker zu thun haben. Er findet in den gegenwärtigen Bestrebungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts nur zwei extreme Ansichten, denen zufolge ein Theil der Schulwelt grammatischen Unterricht, und zwar meistens in Becker's Geiste verlangt; eine andere Partei dagegen, als deren Vorfechter ihm Wackernagel gilt, erkläre sich gegen allen theoretischen Unterricht in der Muttersprache. Diese letztere Partei existirt jedoch nach meinem Dafürhalten gegenwärtig fast nur noch in Wackernagel selbst. Anhänger hat derselbe gar wenig gefunden, und die meisten, welche gegen die Grammatik kämpften, stritten nur gegen ihre überwiegende Herrschaft und systematisch-wissenschaftliche Ausdehnung. Wir möchten daher, wollen wir nicht wirklich drei Richtungen statuiren, die beiden gegenwärtig einander gegenüber stehenden Parteien, namentlich mit Rücksicht auf die Volksschule, lieber anders charakterisiren, und derjenigen, welche nur Grammatik, sei es in Becker's oder Heyse's Geiste, will, vielmehr jene gegenübersetzen, die der Grammatik als populärer Logik mit weiser Einschränkung ihre Stelle belassen, aber zugleich die bisher getrennten Disciplinen des Sprachunterrichts auf den Grund passend gewählter Musterstücke vereinigen und zugleich den Sprechunterricht durch geistbildende Übungen zum Sprachunterrichte gestalten wollen. Diese beiden verschiedenen Ansichten schweben auch dem Provinzial-Schulcollegio durchschnittlich vor. Daher können wir auch den der Verfügung gemachten Vorwurf, daß sie zur Hälfte der Schule der Vergangenheit, zur Hälfte der Schule der Zukunft angehöre (sobald nämlich mit dieser Wackernagel gemeint ist), nicht

*) Seiten 106 und 114.

Digitized by Google

unbedingt unterschreiben, obgleich wir sonst im Ganzen genommen das billigen, was der Verfasser im Allgemeinen über dergleichen Verfügungen, sobald sie namentlich zu sehr in's Specielle gehen, aussagt. Manches, was er über die Anknüpfung an's Lesebuch erwähnt, geht nothwendig aus jener Auffassung der oben skizzirten Parteibestrebungen hervor und hat zudem der Hauptsache nach bereits seine Widerlegung oder Erledigung in den Bemerkungen gefunden, welche ich dieser kritischen Revüe vorausschickte. Einige andere Behauptungen, wie z. B. namentlich die zu Gunsten fremder Terminologien, könnten zu umständlicheren Widerlegungen veranlassen; allein wir rathen dem Verfasser und allen, die sich über diesen Gegenstand orientiren wollen, lieber das nachzulesen, was Schmitthenner in seinem theoretisch-praktischen Elementarbuche der deutschen Sprache im zweiten Anhange über die Kunstwörter der Sprachlehre sagt. Gründlicheres möchte schwerlich zu finden sein.

Über den Einwand, daß der Sprachunterricht, welcher an's Lesebuch geknüpft wird, eigentlich ein fremdartiges Gepräge erhielte, habe ich mich ebenfalls bereits in meinen Vorbemerkungen ausgesprochen.

Wir rathen indessen jedem Schulmanne, der sich für den Entwickelungsgang des deutschen Sprachunterrichts interessirt, dringend an, die Bemerkungen des Herrn Löw nicht ungelesen zu lassen; denn Niemand wird sie ohne Belehrung und Gewinn aus der Hand legen. Unsere Empfehlung dürfte um so fruchtbringender sein, als der Verfasser bereits der pädagogischen Welt durch seine vor mehreren Jahren erschienene „Anleitung zum Unterrichte in der deutschen Sprache," welche mit sorgfältiger Auswahl sichtet, bekannt ist. Möge er mit der Fortsetzung seiner „Pädagogischen Blätter" nicht zögern.

Nachtrag.

1) Das deutsche Volksepos. Nach Wesen, Inhalt und Geschichte, mit einer erläuterten Auswahl aus den Nibelungen und der Gudrun. Von **Theod. Vernaleken.** Zürich, Verlag von Meyer und Zeller 1846. 16. (172 S. 27 Sgr.)

Da das Volksepos die erste bedeutende Entwickelungsstufe unserer Nationalliteratur ist und demselben so viele Gelehrte ihren Fleiß zuwandten, so wollte der Verfasser auch das Seinige thun, um es einem größern Kreise gebildeter Leser zugänglich zu machen. Daher gibt er zuerst den Inhalt aus den zwei berühmtesten Epen ältester Zeit, nämlich aus den Nibelungen und der Gudrun. Die Erzählung ist freilich etwas matt und trocken, was wir um so eher hervorheben müssen, weil dadurch beim Leser nicht gerade die Lust zu weiterer Bekanntschaft erweckt wird. Wo der Verfasser Grimm

Digitized by Google

erzählen läßt (das Mährchen vom Dornröschen), klingt's gleich lieblicher und anlockender. Vilmar gibt in seinem später zu erwähnenden Werke ein treffliches Beispiel, wie auf ansprechende Weise der Inhalt obengenannter Epen erzählt werden kann, ohne daß deshalb die etwa nöthigen räumlichen Schranken überschritten werden. Den Proben aus beiden und andern Gedichten sind Erzählungen und Übersetzungen beigefügt. Letztere hätten wir am liebsten gleich neben dem Urtexte gesehen, weil dadurch der Gebrauch, namentlich die Vergleichung, wesentlich erleichtert würde. Das allgemeine über Sagenpoesie und die Darstellung der historischen Entwickelung des Volksepos ist mit Benutzung guter Quellen (Gervinus) nicht uninteressant gegeben, wenn wir auch hie und da wieder mehr Tiefe und Ausführlichkeit wünschen möchten.

Das Büchlein ist im Ganzen wohl geeignet, die Aufmerksamkeit der Jugend und namentlich auch jüngerer Volksschullehrer, auf die ehrwürdigen unschätzbaren Poesien unserer Altvordern hinzulenken und Lust zum Studium, wenigstens zur Bekanntschaft zu erwecken. Es ist zugleich eine brauchbare Vorschule zu tiefern Studien. Mehr Ausführlichkeit wird sich schon bei einer zweiten Auflage finden.

2) Handbuch der Geschichte der deutschen Nationalliteratur für Gymnasien und höhere Bildungsanstalten. Von **Franz Biese**, Professor am Pädagogium zu Putbus. Erster Theil. Berlin, bei Reimer. 1846. gr. 8. (XVIII und 270 S. 25 Sgr.)

Wenn der Verfasser in der Vorrede sagt, daß die deutsche Literaturgeschichte den Charakter unseres Volkes an Seele und Geist am bestimmtesten abspiegelt und den reinsten und edelsten Lebensgehalt desselben hervortreten läßt, aber gerade deshalb auch die reichsten Bildungselemente für Kopf und Herz biete; so stimmen wir damit aus voller Seele überein und danken zugleich dafür, daß er durch sein Werk wieder einen bedeutenden Beitrag zur innigeren Bekanntschaft mit dem Geiste und Werthe unserer ältern und neuern Classiker liefert. Wir müssen es sehr loben, daß er nicht blos die einzelnen Erscheinungen kritisirt, sondern auch durch Angabe des Inhalts dem Leser näher rückt. Er erzählt freilich hierbei mehr im Lapidarstyl, und daher nicht so anmuthig als z. B. Vilmar; allein die Thatsachen und namentlich die Brennpunkte sind dafür desto genauer angegeben. Das Werk ist eine wissenschaftlich-gründliche Arbeit, die in der verstandesmäßigen Auffassung manchmal sehr an Gervinus erinnert; kann aber eben darum Allen empfohlen werden, die ein tiefes, wissenschaftliches Studium unserer Literaturgeschichte anbahnen wollen. Wir machen vorläufig auf dies Buch nur aufmerksam und behalten uns vor, nach Erscheinung des II. Theiles vielleicht nochmals darauf zurückzukommen. Vollständig, wenigstens in erster Auflage, liegt vor uns

Digitized by Google

3) **Vorlesungen über die Geschichte der deutschen National-Literatur.** Von Dr. **A. F. C. Vilmar**, Gymnasial-Director zu Marburg. Marburg, Elwert. 1. Aufl. 1845. gr. 8. (659 S. 2½ Thlr.) — Zweite Auflage erscheint in Lieferungen 1846.

Dieses Werk, dessen wir schon im vorigen Jahrgange, marginaliter lobend, gedachten, ist am meisten geeignet, auch Volksschullehrern empfohlen zu werden, die da wünschen, sich mit unserer National-Literatur bekannt zu machen und sich dadurch zugleich eine tiefere Sprachbildung anzueignen. Die Kritik war nicht der erste Gesichtspunkt, den der Verfasser bei seinen Besprechungen festhielt; es galt ihm vielmehr darum, die Gegenstände selbst in ihrer Wahrheit und Einfachheit zu den Gemüthern Unbefangener reden zu lassen. „Nenne man," sagt er in der kurzen Vorrede, „diesen Standpunkt immerhin einen überwundenen, veralteten: er ist es doch in keinem andern Sinne, als wie die Jugend unseres Lebens überwunden und veraltet genannt werden könnte. Aber ein jugendlicher Standpunkt ist es allerdings: wenn es jedoch die Gabe der Jugend ist, an den Dingen in der Welt ihre unbefangene, volle und ganze Freude zu haben, so gestehe ich gern, diese Jugendlichkeit der Poesie auch tief in der zweiten Hälfte des Lebens noch zu besitzen und sie allen meinen Lesern auf gleiche und längere Dauer zu wünschen." —

Gerade durch diesen Standpunkt liebevoller, vorurtheilsfreier Hingabe an die Objecte, also daß die Seele nur ein reiner Spiegel ist, der die Gegenstände in ihrer ganzen Wesenheit zurückstrahlt, gerade dadurch eignet sich das Buch, der Kritikasterei unserer Tage gegenüber, so sehr für die Kreise, in welchen ich, meinen Vorbemerkungen gemäß, seine Verbreitung wünschen muß. Hierzu kommt noch, daß das Buch auf jeder Seite von der ächtchristlichen Weltanschauung des Verfassers Zeugniß gibt, und daher eine Ruhe, eine zufriedene und getroste Heiterkeit athmet, welche jeden unbefangenen Leser auf's wohlthätigste anspricht. Mit besonderer Liebe wendet sich der Verfasser auch der ältern Zeit zu und erkennt in den Producten des 13. Jahrhunderts, welche auf's innigste von dem Geiste des Christenthums durchdrungen waren, die erste classische Periode unserer Literatur, in der die Classicität gerade durch innige Harmonie des Deutschen und des Christlichen zur vollen Entfaltung und glänzenden Erscheinung kommt. Gerade bei den Leistungen älterer Dichter, welche selbst vielen Gebildeten noch immer ganz unbekannt sind, unterläßt es der Verfasser nicht, den Inhalt getreu anzugeben, und erzählt dabei mit einer Lieblichkeit und zarten Anschmiegung an das Original selbst, daß dieses mit seinem eigenthümlichen Geiste vor die Seele des Lesers tritt und ihn zu näherer Bekanntschaft hindrängt. Die Sprache des Verfassers ist durchweg classisch zu nennen; sie ist blühend ohne Überladung und schlagend in der Bezeichnung. Das Einzige,

Digitized by Google

was störend einwirken möchte, ist die eigenthümliche Orthographie, welche wir aber bei so vielem Vortrefflichen dem Verfasser gern zu Gute halten.

Möchte dieses schätzbare Buch bald in den Händen vieler strebenden Volksschullehrer sein. Es wird ihnen gewiß eine neue schöne Welt öffnen, ihrer Thätigkeit eine dem Berufe frommende Richtung geben und sie in der Bildung höher heben, ohne sie zu überheben, oder mit der Frivolität und den Zerwürfnissen unserer Zeit zu vergiften *).

4) Grundriß der Geschichte der deutschen Literatur. Von Dr. J. W. Schaefer, ordentl. Lehrer an der Hauptschule zu Bremen. Vierte, verbesserte Auflage. Bremen, Geisler. 1847. gr. 8. (XII und 172 S. 12½ Sgr.)

Die Vorzüge dieses Leitfadens sind dem betreffenden Publikum längst bekannt; aber so vortrefflich das Buch in der Hand eines Lehrers ist, der es versteht, das Skelett in Vilmar's Geiste mit Fleisch zu umkleiden, so wenig ist es geeignet zum Selbststudium für solche, die nicht mehr im Hörsaale oder auf der Schulbank sitzen und doch ihre Mußestunden zu einer belebenden, stärkenden Bekanntschaft mit unserer Literatur verwenden möchten. Höchstens dürfte es solchen als Leitfaden bei Wiederholungen anzuempfehlen sein. Der Zweck des Büchleins liegt demnach den Verhältnissen fern, welche wir im Auge haben.

Am Schlusse dieser Arbeit sind dem Berichterstatter noch folgende neuere Schriften zu Gesichte gekommen, deren Beurtheilung eigentlich unter die Abtheilung B. gehört, aber hier noch ihre Stelle finden möge.

1) Materialien zu schriftlichen Aufsätzen für Schulen. Zweite Aufl. Coesfeld, bei Aug. Riese. 1847. kl. 8. (72 S. 7½ Sgr.)

Aufgaben, nichts als Aufgaben, nicht selten mit einigen stoffgebenden Andeutungen versehen. An vielen hat ein Primaner zu thun; andere passen für Volksschulen.

---

*) Soeben ist uns die 2. vermehrte und verbesserte Auflage dieses ausgezeichneten Buches zugegangen. Was sollen wir zur Würdigung dieser noch hinzusetzen? Es unterliegt keinem Zweifel, daß auch sie, wie die erste, viel dazu beitragen wird, den behandelten Gegenstand allgemeiner zu machen und dadurch die Geistesbildung selbst zu erhöhen.

D. Red.

Digitized by Google

2) Wörterbuch der deutſchen Synonymen. Vollſtändige Erklärung der in der deutſchen Sprache vorkommenden ſinnverwandten Wörter. Für Gebildete und Schüler bearbeitet von **H. Bode.** Leipzig, Gerhard. 1847. 12. (325 S. 1 Thlr.)

Kein Werk für Sprachforſcher und ſolche, die auf etymologiſche Unterſuchungen ſehen; wohl aber wegen ſeiner Klarheit, Kürze und Vollſtändigkeit recht nützlich zum Handgebrauche und zweckdienlich für Lehrer und Schüler. Der Herausgeber hat die einſchlagenden größern Werke mit Einſicht und Auswahl benutzt und dabei namentlich auf's Praktiſche Rückſicht genommen. Das Buch iſt ganz brauchbar. —

3) Die deutſche Sprachlehre als Denklehre für die Volksſchule. Von **Joſeph Propſt**, Pfarrer in Dorneck. Zweite Ausgabe. Baſel, Schweighäuſer. 1846. gr. 8. (178 S. 12 Sgr.)

Der Verfaſſer will den Sprachunterricht in Beziehung auf die Auswahl des grammatiſchen Stoffes vereinfachen, und dies iſt ihm faſt zu ſehr gelungen. Er will ferner möglichſt anſchaulich unterrichten, und auch dies iſt ihm gelungen, obgleich wir nicht bergen können, daß dabei manche Unbeſtimmtheiten vorkommen und oft genug ſtatt des Begriffes nur ein Bild gegeben iſt. — Dem eigentlich ſprachlichen Unterrichte ſchickt er erſt einen Anſchauungscurſus voraus, in welchem die Kinder viel ſehen, hören und riechen müſſen, ehe ſie erfahren, was ein Haupt-, Zeit- und Merkmalswort iſt. Die Erklärung der vier Fälle, in die jeder Gegenſtand kommen kann (!), d. i. die Lehre von den Caſus, macht er auf zwei Seiten ab, und zwar ſchwankend und unſicher. In dem Satze: „Das Gebrüll des Löwen erſchreckt," iſt z. B., um nur eins zu erwähnen, gewiß der Löwe das Thätige, nicht aber der Satzgegenſtand „Gebrüll." — Den Schluß des Ganzen macht eine „Seelenlehre," welche mit dem Vorausgegangenen in keiner organiſchen Verbindung ſteht und ſtehen kann. Wir können das Buch überhaupt nur negativ, d. h. mit Rückſicht auf die Fehler, loben, die es etwa haben könnte, jedoch nicht hat. Es iſt eine in wiſſenſchaftlicher und methodiſcher Hinſicht ſchwache und flache Arbeit, welche aber durch einen Geiſt gemüthlichen Lebens und Strebens für ſich einnehmen kann. Man ſieht, der Verfaſſer iſt ein Kinderfreund, und ſolchem hält man gern etwas zu Gute, weil man hoffen darf, ihr Wort ſei beſſer und wirkſamer, als die Schrift.

4) Leſe- und Lehrbuch für die zweite oder Mittelclaſſe in Volksſchulen. Bearbeitet von Dr. **A. F. Reh**, Pfarrer zu Stolpen. Dritte, verbeſſerte Auflage. Dresden, Arnold. 8. (186 S. 5 Sgr.)

Ein ganz brauchbares Buch, welches den kleinen Schülern Alles ſein ſoll, da es nicht blos auf Sprachlehrliches, ſondern auch auf das Religiöſe rückſichtet und zu letzterm Zwecke neben den Realien noch bibliſche Geſchichten, den Katechismus, Gebete und Bibelſprüche enthält.

Digitized by Google

5) Die Sonntagsſchule. Zweites Heft. I. und II. Abtheilung. Muſteraufſatzbuch für Sonntags- und ſtädtiſche Gewerbſchulen, von Dr. Fr. A. Günther. Sondershauſen, Eupel. 1842 und 1844. Beide Hefte zuſammen 20 Sgr.

Der als eifriger Freund der Homöopathie bekannte Verfaſſer liefert in dieſen Heften neben recht gemeinnützigen Belehrungen über Vorkommniſſe im gewöhnlichen Leben auch paſſende und brauchbare Muſteraufſätze. Das Buch iſt praktiſch und empehlenswerth für die auf dem Titel genannten Anſtalten.

Digitized by Google

VI.

Naturkunde.

Bearbeitet

von

August Lüben.

Methodik.

1. Über die Methode des Unterrichts in den Naturwissenschaften ist im verflossenen Jahre weder in Zeitschriften, noch in besondern Werken etwas Belangreiches gesagt worden; die Sache steht daher im Wesentlichen noch, wie sie im vorigen Jahrgange dargestellt worden. Man scheint jetzt so ziemlich darüber einig zu sein, daß der Unterricht in der Naturkunde gut ertheilt wird, wenn er sich auf Anschauung in der Natur gründet, vom Einzelnen, Besondern allmälig zum Allgemeinen fortschreitet und den Schüler auf allen Stufen zum aufmerksamsten Beobachten und Untersuchen der Gegenstände und Erscheinungen anleitet.

Möchten doch diese wirklich richtigen Grundsätze überall festgehalten und befolgt werden!

2. Sowohl in meiner Pflanzenkunde, als auch in einigen andern Schriften habe ich wiederholentlich darauf hingewiesen, daß es heilbringend sowohl für den Sprachunterricht, als auch für den naturhistorischen sei, wenn man die ersten Aufsatzübungen mit dem ersten Unterricht in der Naturgeschichte in Verbindung setzte. Neuerlich ist diese Idee von einem sehr strebsamen Lehrer in Bingen, Hrn. J. Hillebrand, weiter ausgeführt worden in einem Werkchen, welches den Titel führt:

Elementarbuch für die Mittelclassen der deutschen Volksschulen. Nach den psychologischen Bedürfnissen der Schüler von 8—10 Jahren eingerichtet. Mainz, Verlag von Victor v. Zabern. 1846. gr. 8. (168 S. 8 Ngr.)

Außer recht passenden Lesestücken und geordnetem Stoffe zu Übungen in der Rechtschreibung, Wort- und Satzlehre (vom Lehrer

Digitized by Google

Kieffer bearbeitet), enthält diese Schrift zahlreiche Aufgaben und Fragen über Gegenstände aus der Naturgeschichte, Naturlehre und Chemie, die ganz vortrefflich zu schriftlichen Übungen benutzt werden können.

In einer „Anleitung zum Gebrauche des Elementarbuches" (ebendas., gr. 8. 238 S. Pr. 20 Ngr.) spricht sich der Verfasser über das Verfahren beim Unterricht näher aus und liefert dem unkundigen Lehrer zugleich Alles, was zur Beantwortung der Fragen aus der Naturkunde zu wissen nöthig ist. Wer mehr begehrt, dem werden für jedes Fach noch einige weiter führende Bücher empfohlen, unter diesen auch „Oken's Naturgeschichte für alle Stände," von welcher es heißt: „Die Anschaffung dieses Werkes ist auch eine der Verpflichtungen, denen sich keine Gemeinde entziehen darf." Dieser Verpflichtung nachzukommen, dürfte den Gemeinden nicht eben schwer werden, falls sie wirklich Ernst machen sollten, ihren Schulen dies Werk anzuschaffen; denn unter 1000 Subscribenten finden sich gewiß 900, welche das Werk zum halben Ladenpreise und darunter wieder verkaufen, weil sie — keinen Gebrauch davon machen können. Oken's Naturgeschichte ist eine ganz verfehlte, mißlungene Arbeit, auch die Abbildungen nicht ausgenommen.

Herr Hillebrand zeigt sich in beiden Schriftchen als denkender, kenntnißreicher Lehrer, dem das Gedeihen der Schule sehr am Herzen liegt. Schade, daß er sich durch seinen Eifer zuweilen zu Ausdrücken verleiten läßt, die unangenehm berühren und eben darum nicht nützen.

Auf Einzelnes einzugehen, ist hier nicht der Ort. Es möge die Versicherung genügen, daß beide Schriften recht viel Gutes enthalten und das Elementarbuch sich in den Händen der Schüler als nützlich erweisen dürfte, vorausgesetzt, daß es im Geiste des Verfassers gebraucht wird.

3. Im Laufe dieses Jahres ist eine ältere Schrift durch den Buchhandel versandt worden, nämlich:

Prestel, Dr. M. A. F., Oberlehrer der Mathematik und Naturwissenschaft zu Emden, Über Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts. Emden, bei Rakebrand. 1844. gr. 4. (28 S. geh. ⅓ Thlr.)

Etwas Neues hat mir die Abhandlung nicht dargeboten. Doch ersieht man aus derselben, daß der Verfasser seinen Gegenstand mit vieler Liebe betreibt. Die Schreibart ist nicht sonderlich klar und ladet keineswegs zum Lesen ein.

Digitized by Google

Literatur.

I. Menschenkunde.

Dreßler, Joh. Gottl., Director des oberlausitz'schen Landschullehrer-Seminars in Bautzen, Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft. Eine freimüthige Beleuchtung der von ihm entdeckten Naturgesetze, welche in der menschlichen Seele walten und deren Entwickelung beherrschen. Geschrieben für gebildete Lehrer und Erzieher, so wie für alle Lichtfreunde, die sich über eine hochwichtige Angelegenheit näher unterrichten wollen. Zweiter Theil. Bautzen, in Commission bei F. A. Reichel. 1846. 8. (XXXII und 438 S. 1 Thlr. 10 Ngr.)

Auch unter dem einfachen Titel:

Beiträge zu einer bessern Gestaltung der Psychologie und Pädagogik.

Dem Verfasser gebührt das große Verdienst, die Pädagogen zuerst auf die bedeutenden psychologischen Forschungen des Professors Beneke aufmerksam gemacht zu haben, und zwar nicht allein durch die hier genannte Schrift, sondern auch durch zahlreiche Aufsätze in Hergang's „Pädagogischer Real-Encyclopädie." Der heftige Streit, welcher sich in der neusten Zeit über diesen Gegenstand entsponnen hat, wird den Lesern bekannt sein. Abgesehen davon, daß dabei Einzelne sich sehr feindlich gegenüber getreten sind, hat er doch die besten Folgen gehabt, indem er nicht nur einige sehr gute Schriften hervorgerufen, sondern, was die Hauptsache ist, die Aufmerksamkeit der Lehrer in hohem Grade erregt hat. Während vor 10 Jahren in weitem Umkreise kaum Einer anzutreffen war, der etwas von Beneke wußte, findet man jetzt schon hier und da Lehrer, die dessen Psychologie gründlich studirt und verstanden haben.

Der Zweck dieser Beiträge ist, zum Studium der Beneke'schen Werke einzuladen und zu ermuntern. Diesen Zweck hat der Verfasser, wenn ich von mir selbst urtheilen darf, vollkommen erreicht. Ich habe seine Schrift wiederholentlich durcharbeitet, und zwar jedesmal mit erhöhtem Interesse. Darauf bin ich im Verein mit einigen Freunden zum Beneke übergegangen und noch sehr ernstlich mit ihm beschäftigt. Über die gewonnenen Resultate gedenke ich später einmal zu berichten, wenn's nützlich erscheinen sollte.

Der erste bereits 1840 erschienene Band enthält die drei ersten Naturgesetze, nach welchen die Entwickelung der menschlichen Seele erfolgt, in Verbindung mit demjenigen, was auf diesen Gesetzen beruht und ohne Kenntniß der übrigen sich anschaulich machen ließ; der zweite in 18 Kapiteln die beiden übrigen. Während Beneke fast nur für Leute von Fach, d. h. für Philosophen, geschrieben, bemüht sich unser Verfasser, dem gewöhnlichen Denker verständlich zu werden, was ihm hauptsächlich durch die überall vortrefflich gewählten Bei-

Digitized by Google

spiele sehr gut gelingt. Schade nur, daß er nicht durchgängig von Beispielen ausgeht und daraus die Resultate zieht, sondern vielmehr dieselben gewöhnlich nur zur Erläuterung bringt. Ein solches Verfahren macht dem Leser mehr Kopfzerbrechen, als nöthig ist. Wie man in den übrigen Theilen der Naturwissenschaft nicht mehr daran denkt, mit allgemeinen Sätzen zu beginnen, sondern von der Betrachtung der Gegenstände und Erscheinungen ausgeht und von ihnen auf das Allgemeine, auf die Gesetze kommt, so kann und muß man dies auch in der Seelenkunde, wenn der Lernende Geschmack daran finden soll. Der Verfasser würde seinen Verdiensten um die neue Psychologie die Krone aufsetzen, wenn er uns mit einer möglichst populär abgefaßten Seelenlehre beschenkte, so gehalten, daß man allenfalls angehende Jünglinge danach unterrichten, zur Selbstbeobachtung anleiten könnte. Die Gabe dazu besitzt er in eben so hohem Maße, wie die Kenntnisse. Wenn es möglich wäre, die Terminologie dabei etwas weniger holpericht erscheinen zu lassen, als es jetzt der Fall ist, so dürfte der Sache damit sehr gedient sein. Für Jemand, der sich längere Zeit mit der ältern Psychologie beschäftigt hat, hält es, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, wirklich schwer, die geläufig gewordenen, täglich im Leben und in Schriften wiederkehrenden Ausdrücke mit ganz neuen, nicht selten sehr langen, hier und da etwas ungelenken, zu vertauschen.

Näher auf den Inhalt dieses vortrefflichen Buches einzugehen, erscheint als unnütz; wer sich für den Gegenstand interessirt — und das sollte billigerweise jeder Lehrer — wird dasselbe kaum entbehren können.

Der Druck ist recht deutlich, der Preis könnte aber, der Lehrer wegen, etwas niedriger sein.

Zeller, Chr. Heinr., Inspector der Armenschullehreranstalt in Beuggen, Kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung, für Eltern, Erzieher und Lehrer, zum häuslichen und Schul-Gebrauche. Calw (Stuttgart, J. F. Steinkopf). 1846. 12. (X und 180 S. ⅙ Thlr.)

Der Verfasser, den meisten Lehrern durch Schriftstellerarbeiten wohl bekannt, hat unter den vorhandenen Lehrbüchern keins finden können, was er dem Unterricht in seiner Armenschullehreranstalt zu Grunde legen konnte. Hieran ist keinen Augenblick zu zweifeln; denn ich glaube nicht, daß die Literatur für Seelenkunde noch ein ähnliches Werk aufzuweisen hat.

Außer der Einleitung besteht das Werkchen aus 6 Hauptstücken, von denen jedes wieder in eine größere oder geringere Anzahl von Abschnitten zerfällt. Damit der Leser sich leichter orientire, mögen die Überschriften der Hauptstücke hier Platz finden.

Erstes Hauptstück. Von dem Leibesleben.
Zweites Hauptstück. Von dem Seelenleben.
Drittes Hauptstück. Von dem Geistesleben.

Digitized by Google

Viertes Hauptstück. Von den Mängeln, Störungen und Krankheiten des seelischen und geistigen Lebens.

Fünftes Hauptstück. Von dem Zustande der Seele nach dem Sterben.

Sechstes Hauptstück. Von den verschiedenen Einwirkungen auf die leibliche, seelische und geistige Entwickelung des Menschen.

Man sieht hieraus, daß der Verfasser das Wort „Seelenkunde" im weitesten Sinne nimmt, wo es nicht nur das einschließt, was man im engern Sinne als Anthropologie bezeichnet (erstes Hauptstück), sondern auch einen wichtigen Abschnitt aus der Dogmatik (fünftes Hauptstück) und aus der Erziehungslehre (sechstes Hauptstück). Diese Ausdehnung einer natürlich begrenzten Disciplin erscheint nicht zweckmäßig, da sie zur Begriffsverwirrung führt.

Den meisten größern Abschnitten steht ein „Bild" voran, nicht ein lithographirtes oder in Kupfer gestochenes, sondern ein durch Worte dem Leser vorgeführtes. Das erste zur Einleitung gehörige Bild zeigt uns eine weite Landschaft, in der der erste Menschenmord stattfindet. Der Schmerz Eva's, das Erstaunen und Entsetzen Adam's werden geschildert; Hauptzweck aber ist wol, zu zeigen, daß ein Mensch ohne Seele todt ist, denn der darauf folgende erste Abschnitt lautet: „Wenn dem Menschen die Seele ausgeht, so muß er sterben (1. Mos. 35, 18). Ein Leib ohne Geist ist todt (Jak. 2, 26). Als der erste Todte, Abel, erschlagen und todt war, da war seine Seele aus dem Leibe gegangen und nicht mehr in demselben; wenn aber die Seele in dem Leibe ist (Apostelgesch. 20, 10), so ist der Mensch und seine Seele lebendig."

Bedurfte es dazu eines solchen Bildes? Ich glaube nicht.

Um die Sinnenthätigkeit zu veranschaulichen, werden in einem Bilde fünf Knaben vorgeführt, von denen der eine aufmerksam einen Kupferstich betrachtet, ein anderer ein Glöckchen an's Ohr hält und auf dessen Schall horcht, ein dritter eine Feder anzündet und sich darauf die Nase zuhält, ein vierter sehr wohlgefällig einen Apfel ißt, ein fünfter endlich sich mit einem Federmesser so gewaltig schneidet, daß sich „auf seinem grämlichen Gesichte die Züge des Schmerzens" zeigen.

Unser Verfasser ist, wie bekannt, ein alter Pestalozzianer. Wir dürfen daher wol fragen: Ist das im Geiste dieses großen Pädagogen, sich solcher Bilder zu bedienen, um Thätigkeiten zu veranschaulichen, die jedes Kind tagtäglich in Menge ausübt? Ich glaube nicht und halte darum diese „Bilder" für unnütz, meist auch für verfehlt.

Was nun die Sache selbst anbelangt, so faßt sich der Verfasser meist kurz, wie man schon aus dem mäßigen Umfange und dem kleinen Formate des Werkchens schließen kann. Die eigentliche Seelenlehre besteht beinahe nur aus Definitionen, die weder aus Beispielen abgeleitet, noch mit solchen belegt werden. Nur wo der Verfasser

Digitized by Google

die Bibel citirt oder biblische Personen heranzieht, wird er ausführlich, ja nicht selten unausstehlich breit.

Wir können nicht unterlassen, hiervon ein paar Proben mitzutheilen, zumal da sie geeignet sind, zugleich den religiösen Standpunkt des Verfassers erkennen zu lassen und den Geist des Buches zu bezeichnen.

Seite 7: „Alle Menschen stammen von Einem Eltern-Paar.“ „Gott hat gemacht, daß von Einem Blute aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen.“ (Apostelgesch. 17, 26.)

In Adam's Natur ist aller Menschen Natur, insofern sie von dem gefallenen Adam abstammen, auch gefallen; sein Fall ist aller seiner Abstämmlinge Fall und sein Tod ihrer Aller Tod geworden. „Denn durch Einen Menschen ist die Sünde in die Welt gekommen, und der Tod durch die Sünde, und ist also der Tod zu allen Menschen hindurchgedrungen, dieweil sie Alle gesündiget haben.“ (Röm. 5, 12.)

Wie wäre eine solche allgemeine Durchdringung möglich, wenn jeder Mensch bei seiner Erzeugung als eine neue Natur erschaffen würde? Wie hätte der Stamm Levi in den Lenden Abraham's sein können, da ihm Melchisedek entgegenging, wenn jeder spätere Levite eine frisch erschaffene Natur nach Geist, Seele und Leib gewesen wäre? (Vergl. Ebr. 7, 10.)

Der einzige, aus Adam erschaffene, aber nicht aus Adam erzeugte, von keinem Menschen abstammende Mensch war Heva, die Mutter der Lebendigen. Sie hat die Übertretung eingeführt. (1. Tim. 2, 14.)

Wenn jeder Mensch bei seiner Erzeugung als eine neue Natur neu erschaffen würde, so würde er von Gott sterblich erschaffen; denn die Erfahrung lehrt, daß der Mensch schon im Mutterleibe sterblich ist. Tod aber und Serblichkeit gehören zusammen und sind nicht etwas von Gott Erschaffenes.

S. 13: Unser gegenwärtiger Leib ist in seinem ersten abstammlichen Anfange nicht wie der ursprüngliche Menschenleib in seiner ersten, anerschaffenen Vollkommenheit. Der jetzige Leib ist in seinem Anfange ein weiches, gallertartiges Wesen, das nach und nach fester wird.

Wie ganz anders mußte Adam's vollkommen ausgebildeter Leib sein, als er aus Gottes Hand kam und nun die neue Schöpfung durch alle Kanäle seines herrlich gebildeten Leibes in die offene, reine, kräftige und verständige Seele einströmte, während jetzt das erzeugte Kind, zuerst neun Monate in dem finstern Kerker des Mutterleibes eingeschlossen, fast nur ein Pflanzenleben lebet und bei seiner Geburt in dem noch wenig entwickelten Leibe anfänglich nicht einmal Bewußtsein hat.“!!

Seinen psychologischen Ansichten nach gehört der Verfasser, wie die Leser auch wol kaum anders erwarten werden, der alten Schule an. Beneke's Forschungen sind nicht zu ihm gedrungen;

Digitized by Google

vielleicht hat er ihnen absichtlich sein Ohr verschlossen. Schon Dreßler hat hier und da Stellen, die unserm Verfasser sehr anstößig, vielleicht gar ketzerisch vorgekommen sein würden. Darum bin ich auch der Meinung, daß Alle, die am Beneke Wohlgefallen finden, doch ja diese „Kurze Seelenlehre" mögen ungelesen lassen; sie enthält in den meisten Fällen das Gegentheil von dem, was Jener lehrt. Es ist eine vortreffliche Speise für diejenigen, welche sich vom Buchstaben der Bibel knechten lassen, für Blindgläubige. Aber auch diese werden sich kaum durch das befriedigt fühlen, was der Verfasser über Seele und Geist sagt; es ist Alles gar zu wenig anschaulich und anziehend dargestellt. Hätte der Verfasser das Ungehörige fern zu halten gewußt, wie z. B. S. 150 f. eine Charakteristik aller niedern und höhern Schulanstalten, die es in der civilisirten Welt gibt u. s. w. u. s. w., so würde er unbedenklich kaum genug für die Hauptsache gewonnen haben.

Schließlich noch die Bemerkung, daß der Verfasser über die Geschlechtsverhältnisse ganz unumwunden spricht, beinahe wie wenn er es mit Ärzten oder Hebammen zu thun hätte. Angehenden Lehrern gegenüber mag dies von einem würdigen Manne wol geschehen können; bei 15jährigen Knaben thut man aber am besten, hiervon zu schweigen. Ich hebe das hervor wegen des ganz allgemeinen Zusatzes auf dem Titel: Zum Schul-Gebrauche.

Theuerle, Das Wissenswürdigste vom Menschen. Siehe weiter unten, bei den Schriften für die Jugend.

II. Naturgeschichte.

A. Abbildungen.

Dufft, Kleiner naturhistorischer Schulatlas, nebst Anweisung über Fang, Zubereitung und Aufbewahrung der Thiere. III. Lieferung: Kreis der Ausfüllung des Systems. Botanik. Mineralogie. Leipzig, 1846. Herm. Hartung. (Pr. 10 Ngr.)

Die beiden ersten Lieferungen dieses nun vollendeten Werkchens sind bereits im ersten Bande dieses Jahresberichtes angezeigt worden. Die dritte Lieferung bringt von Säugethieren und Vögeln, was noch etwa zur Ergänzung nöthig erschien; außerdem Abbildungen zur Terminologie und Systematik der Botanik und die Grundgestalten der Krystalle. Die Darstellungen der Säugethiere scheinen weniger gelungen, als die der Vögel und aus dem Pflanzenreiche, die sich durch Deutlichkeit und Sauberkeit auszeichnen. Man wird Kindern ein nützliches Geschenk mit dem Werkchen machen, wenn man ihnen

Digitized by Google

die Aufgabe dabei ſtellt, die Figuren nach natürlichen Exemplaren oder einem andern guten colorirten naturhiſtoriſchen Werke zu illuminiren.

Lüben, Aug., Rector der Bürgerſchule in Aſchersleben, Die Hauptformen der Pflanzenorgane, in ſtark vergrößerten Abbildungen auf ſchwarzem Grunde. Für den Unterricht dargeſtellt. Leipzig, 1846. Verlag von Joh. Ambr. Barth. (Pr. 1 Thlr. 18 Ngr.)

Dies Werk enthält auf 78 Tafeln die Hauptformen der Wurzeln, Stengel, Blätter, Blüthenſtände, Kelche, Blumen, Staubgefäße, Stempel und Früchte. Der Maßſtab iſt überall ſo gewählt, daß die Formen auch in den größten Schulclaſſen mit Leichtigkeit wahrgenommen werden können. Wenige Ausnahmen abgerechnet, ſind die Abbildungen nach wirklichen Pflanzen angefertigt, alſo nicht Idealzeichnungen. Der Verfaſſer ließ ſich dabei von der Anſicht leiten, daß der Unterricht, namentlich der erſte, überall an wirkliche Naturkörper geknüpft werden müſſe, Abbildungen alſo auch nur ſolche darſtellen dürften. Über den richtigen Gebrauch der Abbildungen gibt eine kleine dazu gehörige Anleitung die erforderliche Belehrung. Er iſt nach derſelben ein doppelter: 1) ſollen die Tafeln nach und nach, je nachdem nämlich die Pflanzenarten in natura durchgenommen werden, welchen die abgebildeten Theile entlehnt ſind, im Schulzimmer aufgehängt werden, damit die Schüler durch wiederholtes Anſchauen ſich die Hauptformen unverlierbar einprägen und unter einander vergleichen, zum Schluſſe ſyſtematiſch ordnen können; 2) ſollen ihnen dieſelben als Vorbilder zum Nachzeichnen dienen, zum Anlegen eines naturhiſtoriſchen Atlas.

Dem Verfaſſer ſelbſt hat ſich das Werk ſchon vor ſeinem Erſcheinen als recht brauchbar erwieſen, und er hofft damit auch andern Lehrern einen Dienſt erzeigt zu haben. Die in einer naturhiſtoriſchen Zeitſchrift ausgeſprochene Befürchtung, daß manche Lehrer ſich würden verleiten laſſen, künftig ihren Unterricht ſtatt an wirkliche Pflanzen an dieſe Abbildungen zu knüpfen, theilt er nicht. Nach ſeinem Dafürhalten wiſſen jetzt alle verſtändigen Lehrer, daß der Zweck des Unterrichts in der Pflanzenkunde Kenntniß der Pflanzen, nicht aber Kenntniß dieſer oder jener Abbildungen iſt.

Der Verfaſſer ſchließt dieſe Anzeige ſeines eigenen Werkes mit dem Wunſche, daß demſelben auch ferner die günſtige Aufnahme zu Theil werden möge, welche es bei ſeinem erſten Erſcheinen erfahren hat.

Lorek, Prof. Dr. C. G., Flora Prussica. Abbildung ſämmtlicher bis jetzt aufgefundener Pflanzen Preußens. 24 Hefte. Lex.-8. Dritte Ausgabe. 1. und 2. Heft. 8 S. und 20 color. Tafeln). Königsberg, Verlag der Univerſitäts-Buchhandlung. 1846. (Pr. 12 Thlr.)

Der Zweck dieſes Unternehmens iſt, ſämmtliche Pflanzen Oſt- und Weſtpreußens in guten charakteriſtiſchen Abbildungen zu liefern, um dadurch dem Anfängern das Aufſuchen einer unbekannten Pflanze

Digitized by Google

zu erleichtern. Die Anordnung ist nach dem Linné'schen System gemacht, theils um nicht von den frühern Ausgaben abzuweichen, theils weil der Verfasser dies System als das bequemste für den Anfänger erkannt hat. Letzteres mag zugegeben werden. Aber gewiß ist auch, daß ein natürliches System mehr zum tiefern Eingehen auf den Bau der Pflanzen nöthigt, also erfolgreicher ist, als ein künstliches. Auch sind die Schwierigkeiten, sich mit einem guten natürlichen System bekannt zu machen, wenn dabei eine hinreichende Anzahl guter Abbildungen benutzt werden kann, nicht groß. Ich bin überzeugt, daß das Werk bessern Absatz würde gefunden haben, wenn die Abbildungen nach Koch's Synopsis, oder nach dem Bischoff-Bartling'schen System wären angeordnet worden.

Was nun die Abbildungen selbst anbelangt, so sind sie theils nach der Natur gezeichnet, theils aus den besten botanischen Werken entlehnt und im Ganzen recht treu und sauber ausgeführt worden. Die kleinern Pflanzen sind in natürlicher Größe dargestellt, die größern verkleinert. Wo es nöthig war, sind die Blüthen- und Fruchttheile daneben vergrößert gegeben worden. Um das Werk nicht unnöthig zu vertheuern, ist stets nur ein charakteristischer Theil colorirt, gewöhnlich die Blüthe und ein oder das andere Blatt von der Vorder- und Rückseite, was sehr zu loben ist. Der beigegebene Text enthält nichts weiter, als die systematischen und deutschen Pflanzennamen, und die Quellen der Abbildungen. Auch das verdient Lob, zumal da Professor E. Meyer beabsichtigt, eine Flora Preußens zu schreiben.

Somit glauben wir, das Werk angehenden Botanikern bestens empfehlen zu können. Der Preis von 12 Thlrn. ist für 240 Tafeln nicht zu hoch.

Eichelberg, J. F. A., Professor der Naturgeschichte, Oberlehrer der Physik an der Kantonschule in Zürich und Docent der Mineralogie an der Universität daselbst, Naturhistorischer Wandatlas zum Gebrauch beim Unterrichte in höhern Lehranstalten. I. Heft: Mineralogie. 24 Tafeln mit 96 Krystallformen auf schwarzem Grunde. gr. Fol. Zürich, Meyer und Zeller. 1846. (Pr. 1 Thlr. 20 Ngr.)

Ganz in derselben Weise ausgeführt, wie die eben besprochenen „Hauptformen der äußern Pflanzenorgane," hat Herr Professor Eichelberg alle einfachen Krystallformen und die gewöhnlichen Combinationen, 96 an der Zahl, in perspectivischen Darstellungen erscheinen lassen. Wenn gleich nicht zu leugnen, daß Krystallmodelle an und für sich für den Unterricht viel anschaulicher sind, als Zeichnungen, und von ihrem Gebrauch durchaus nicht abgegangen werden darf, so kann doch keinen Augenblick in Abrede gestellt werden, daß diese schön ausgeführten Zeichnungen, in den Schulzimmern aufgehängt, die richtige Kenntniß der Krystallformen nicht wenig fördern werden, weshalb ihre Anschaffung auch allen höhern Lehranstalten angelegentlich empfohlen werden kann.

Digitized by Google

Das erste Heft der zweiten Abtheilung dieses Wandatlas, die Säugethiere enthaltend (Preis schwarz 1⅔ Thlr., color. 3 Thlr.), kenne ich noch nicht.

Bilderatlas zu allen Naturgeschichten, in 12 auf Stahl gestochenen Blättern. gr. Imp. 4. Leipzig, O. Klemm. 1846. Geh. 1 Thlr.

Kenne ich nicht aus eigener Anschauung.

B. Schriften für Lehrer.

a) Über Zoologie.

Lüben, Aug., Rector der Bürgerschule in Aschersleben, Vollständige Naturgeschichte des Thierreichs für Lehrer und Freunde dieser Wissenschaft. Mit zahlreichen Abbildungen. gr. 8. Heft 1 bis 16 (32 Bog. Text und 96 Tafeln Abbildungen). Eilenburg, Verlag von C. A. H. Schreiber (früher Inkermann in Magdeburg). Preis des Heftes schwarz 6 Ngr., color. 9 Ngr.

Von diesem Werke wird in kurzer Zeit der erste Band vollendet sein. Er enthält eine vollständige Naturgeschichte aller jetzt bekannten Säugethiere, begleitet von zahlreichen, größtentheils nach der Natur gezeichneten Abbildungen, denen überall solche Detailzeichnungen beigegeben sind, welche das Selbststudium wesentlich erleichtern. Der Text besteht aus einem allgemeinen und einem besondern Theile. Der allgemeine Theil enthält die Organographie, Physiologie, Psychologie und Systematik der Säugethiere; der besondere eine ausführliche Schilderung sämmtlicher Ordnungen, Familien, Gattungen und derjenigen Arten, welche besonderes Interesse haben durch ihre Lebensweise oder ihren Nutzen, während die übrigen nur kurz charakterisirt sind. Um dem Anfänger das Bestimmen und die Übersicht zu erleichtern, sind allen systematischen Gruppen besondere Tabellen beigegeben, ähnlich denen, wie sie meine Pflanzenkunde im 3. Cursus enthält.

Der nächste Band wird die Naturgeschichte der Käfer enthalten und, wie der erste, auch für sich zu haben sein. Im Juli wird das erste Heft ausgegeben werden.

Sachse, E., und **Fechner, C. A.**, Naturgeschichte der Säugethiere Deutschlands. Mit naturgetreuen Abbildungen in lithographischem Buntdruck. gr. 8. VIII und 123 S. und 23 Tafeln. Görlitz, bei E. Sachse. Pr. 1 Thlr. 20 Ngr.

Dem Vorworte zufolge sind die Abbildungen „fast sämmtlich nach der Natur gearbeitet.“ Von wem? Hierauf fehlt die Antwort. Wer indeß nur etwas bewandert ist in der Literatur der Säugethiere und namentlich die allgemeine Quelle, das alte Werk von Schreber, kennt, der sieht auf den ersten Blick, daß hier nur Copien

Digitized by Google

von Originalen aus älteſter Zeit geboten werden. Das Colorit iſt hier und da gut getroffen, bleibt jedoch in vielen Fällen weit hinter der Natur zurück. Die Waſſerſpitzmaus z. B. iſt oben faſt olivengrün, während es im Texte richtig heißt: „Der Oberleib iſt glänzend ſchwarz.“ Der Text iſt etwas beſſer, wenigſtens in guter Ordnung und hinreichender Ausführlichkeit gegeben; doch ſcheint der Verfaſſer dabei weniger die Natur, die allein richtig belehrt, als Bücher benutzt zu haben. Wäre Letzteres der Fall geweſen, ſo würde er, um bei dem angezogenen Beiſpiele ſtehen zu bleiben, wol ſchwerlich den Ausdruck „glänzend“ gewählt haben.

Durch dieſe Bemerkungen ſoll indeß das Werk nicht für unfruchtbar erklärt werden; wir empfehlen es vielmehr Allen, die eine billige Schrift über die deutſchen Säugethiere ſuchen.

Bach, M., Lehrer an der höhern Stadtſchule zu Boppard, Vollſtändiger Wegweiſer zum Studium der Käfer für Schulen und zum Selbſtunterricht. Erſtes Bändchen. Allgemeine Käferkunde. Mit 2 Kupfertafeln und erklärendem Text. 12. (VIII und 138 S.) Coblenz, Hölſcher. 1846. Pr. 12 Ngr.

Eine populär gehaltene Anleitung zum Studium der Käfer gehört zu denjenigen Büchern, deren Erſcheinen ſchon längſt von angehenden Entomologen gewünſcht worden iſt. Denn während wir für Botanik Schriften aller Art beſitzen, faſt mehr als nöthig — man denke nur an die vielen Local-Floren — haben wir außer dem veralteten Fabricius und dem Gyllenſal kein umfaſſendes Werk über Käfer, keine deutſche Käferfauna. Woran das liegt, kann hier nicht erörtert werden; ein Hauptgrund iſt aber der, daß die Zahl der Coleopterologen verhältnißmäßig gering, der Abſatz eines ſolchen Buches daher eine ſehr ungewiſſe Sache iſt. Wüßte die große Anzahl von Lehrern, wie viel edle Vergnügungen eine gründliche Beſchäftigung mit den Käfern gewährt, die Sache würde ſich bald anders geſtalten. Nicht zwei Jahre ſollten vergehen, und wir würden für das Studium der Käfer eben ſo vortreffliche Schriften haben, wie für Botanik. So aber gerathen die meiſten der begonnenen Werke ſchon beim erſten oder zweiten Theile in's Stocken, wie ſeiner Zeit Duftſchmid's Fauna Austriae, jetzt Erichſon's Käfer der Mark Brandenburg, Heer's Fauna Coleopterorum Helvetica u. a.

Das genannte Schriftchen will das Verlangen der angehenden Käferſammler befriedigen, und ich freue mich, denſelben ſagen zu können, daß ſie die 12 Neugroſchen dafür nicht umſonſt ausgeben. Es enthält in guter Ordnung und in der nöthigen Ausführlichkeit Alles, was Jemand zu wiſſen nöthig hat, um mit Hülfe geeigneter Schriften ſelbſt zum Beſtimmen von Käfern und zur zweckmäßigen Anlage einer Sammlung ſchreiten zu können. Führt der Verfaſſer die zweite Abtheilung, die beſondere Käferkunde, eben ſo gut aus, ſo hilft er mit ſeinem Werke einem längſt gefühlten Bedürfniß ab.

Digitized by Google

Vollkommen bekannt mit den Schwierigkeiten, welche die besondere Käferkunde darbietet, empfehle ich, die Hoffnungen darauf nicht zu hoch zu spannen. Nach dem zu urtheilen, was der Verfasser darüber in der Vorrede andeutet, werden angehende Entomologen immer noch eine andere Arbeit begehren, eine solche nämlich, die über jeden deutschen Käfer Aufschluß gibt, den sie finden oder durch Tausch erwerben. Nur selten beschränken sich dieselben auf die Arten einer Provinz, noch seltener auf die nur häufig darin vorkommenden; eben das Seltene, was unser Verfasser nicht zu berücksichtigen denkt, hat den meisten Reiz für sie.

Doch wozu über eine Arbeit urtheilen, die noch nicht da ist!

Die vorliegende erste Abtheilung, die allgemeine Käferkunde, besteht aus 6 Abschnitten mit folgenden Überschriften: Allgemeine Insektenkunde, Orismologie, Physiologie, Fang der Käfer, über das Tödten und Aufbewahren der Käfer und der dazu nöthigen Geräthschaften, über das Aufbewahren der Käfer in Sammlungen und das Versenden derselben.

Obwohl der Verfasser bei Bearbeitung aller dieser Abschnitte die bessern entomologischen Werke fleißig benutzt hat, oft wörtlich, so sieht man doch aus jeder Zeile, daß er schon längere Jahre selbst fleißig gesammelt und beobachtet hat; namentlich sind in den drei letzten Abschnitten manche eigene Beobachtungen mitgetheilt, hier und da mit etwas großer Breite.

Die Abbildungen gehören zur Orismologie, sind gut gewählt, doch nicht sehr sauber und correct ausgeführt.

Küster, Dr. H. C., Die Käfer Europas. Nach der Natur beschrieben. Heft 1—7. 16. (à Heft 2 Kupfertafeln und 100 Blatt Text.) Nürnberg, seit 1844. Verlag von Bauer und Raspe. Preis des Heftes 1 Thlr.

Nach Art der Sturm'schen Flora Deutschlands erscheint hier eine europäische Käferfauna. Jedes einzelne Blättchen enthält außer einer lateinisch abgefaßten Diagnose und den nöthigen Synonymen die ausführliche Beschreibung einer Art. Das Vortheilhafte dieser Einrichtung leuchtet auf den ersten Blick ein. Für Anfänger eignet sich indeß das Werk nicht, weil es die Übersicht und das Bestimmen erschwert; die Vorgerückteren dagegen werden sich desselben freuen, da es eine Menge gut abgefaßter Beschreibungen von Thieren bringt, die bisher entweder gar nicht oder ganz ungenügend beschrieben waren. Über die geographische Verbreitung der einzelnen Arten könnte der Verfasser wol ausführlicher werden, zumal da ihm jedes Blättchen hinreichenden Raum dazu darbietet. Die Abbildungen, von H. Bruch gestochen, sind musterhaft, jedoch ohne Zergliederung der Freßwerkzeuge, was als ein empfindlicher Mangel bezeichnet werden muß.

Die Ausstattung ist recht gut, der Preis aber zu hoch.

Digitized by Google

Illustrirte Naturgeschichte des Thierreichs. Mit 4000 Abbildungen. 1. bis 4. Lief. Fol. (S. 1—136). Leipzig, Weber. 1846. Geh. à ⅓ Thlr.

Die Abbildungen sind etwas grobe, aber meist recht charakteristische Holzschnitte, zu denen durchschnittlich die vorzüglichsten Originale gedient haben. Manche der interessantern Arten sind in verschiedener Stellung abgebildet, der Tschimpanse z. B. zweimal, der Orang-Utan dreimal. Außerdem sind überall solche Detailzeichnungen beigegeben, welche zum genauern Eingehen auf den Bau der Thiere erforderlich sind, wie Skelette, Schädel, Gebisse u. dgl. Der Verfasser des Textes hat sich nicht genannt; nach dem Vorliegenden zu urtheilen, ist er aber vollkommen vertraut mit seinem Gegenstande, auch mit dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft. Einige kaum erwähnenswerthe Kleinigkeiten abgerechnet, ist sowohl das Allgemeine, wie das Specielle, durchaus zuverlässig und in anziehender, aber nicht spielender Weise gehalten. Aus voller Überzeugung empfehle ich daher das Werk nicht blos der reifern Jugend, sondern auch den Lehrern zum fleißigsten Studium.

Das illustrirte Thierreich. Naturgeschichtliche Unterhaltungen für die Jugend und ihre Freunde. Mit 430 in den Text gedruckten Abbildungen. Zweite Auflage. 4. (XII und 460 S.) Leipzig, Weber. Geh. 3 Thlr.

Einzelne Abtheilungen dieses Werkes sind unter besonderm Titel bereits 1835 und 39 erschienen; so „Die Insekten und ihre Wohnungen," „Die Vögel und ihre Nester," „Die Säugethiere und der Mensch," „Die Fische." In diesem Werke wird, wie der Titel sagt, das ganze Thierreich behandelt. Die Abbildungen sind denen des vorigen Werkes ähnlich und, einige verfehlte abgerechnet, im Ganzen nicht übel. Der Text ist in entsprechender Weise vorzugsweise für Kinder geschrieben, hebt daher möglichst das Interessante hervor. Ich habe Gelegenheit gehabt, mich zu überzeugen, daß 12jährige Knaben das Buch recht eifrig gelesen haben, und kann es deshalb ebenfalls bestens empfehlen.

Perty, Prof. Dr. **Max**, Über den Begriff des Thieres und die Eintheilung der thierisch belebten Wesen. gr. 8. (42 S. und 1 Tabelle). Bern, Huber in Comm. 1846. Geh. ⅓ Thlr.

Scholz, J. Chr. Friedr., Seminarlehrer, Das Wissenswürdigste aus der Thierkunde für Volksschulen. 1. Bändchen: Die Wirbelthiere oder das höhere Thierreich. 8. (XII und 221 S.) Breslau, Graß, Barth und Comp. 1846. Pr. 12½ Ngr.

Stoppel, C., Malerische Naturgeschichte des Thierreichs für Schul- und Selbstunterricht. Mit 952 sauber colorirten Abbildungen auf 114 Tafeln. 1. Lief., 2. zum Theil durch neue Tafeln verbesserte Auflage. 8. (2 B. und 12 Tafeln Abbild.) Wolfenbüttel, Holle. Geh. ⅙ Thlr.

Schmarda, Ludw. K., Dr., Andeutungen aus dem Seelenleben der Thiere. 8. (VIII u. 264 S.) Wien, Haas'sche Buchh. 1846. Geh. 1 Thlr.

Diese vier Schriften kenne ich noch nicht.

Digitized by Google

b) Über Botanik.

Schleiden, Dr. **M. J.**, Außerordentlicher Professor zu Jena, Grundzüge der wissenschaftlichen Botanik nebst einer methodologischen Einleitung als Anleitung zum Studium der Pflanze. Erster und zweiter Theil. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Mit eingedruckten Holzschnitten und fünf Kupfertafeln. gr. 8. (XX und 329, XVI und 614 S.) Leipzig, W. Engelmann. 1845 und 46. Preis beider Bände 6½ Thlr.

Ausgerüstet mit allen Hülfsmitteln, welche die neuere Zeit uns geboten, begabt mit feiner Beobachtungsgabe und im Besitz der Kunst, durch Wort und Bild darzustellen, was das geübte Auge gesehen, hatte sich der Verfasser die Aufgabe gestellt, ein völlig selbständiges Werk über allgemeine Botanik zu liefern. In welch ausgezeichneter Weise ihm dies gelungen ist, kann schon der Umstand beweisen, daß bereits vor dem Erscheinen des zweiten Bandes eine neue Auflage des ersten nothwendig wurde. Auch sind bis zu dieser Stunde alle Zeitschriften für Botanik voll des Lobes über die Vortrefflichkeit des Werkes. Es ist aber in der That auch ein Werk, das den besten zur Seite gestellt werden muß, ein classisches Werk. Der erste Theil enthält eine „Methodologische Grundlage," aus der auch die neuern Methodiker auf diesem Gebiete Manches werden zu lernen haben, die „Vegetabilische Stofflehre" und „die Lehre von der Pflanzenzelle;" der zweite die „Morphologie" und „Organologie," sowie ein Register der Pflanzennamen und Kunstausdrücke über beide Bände. Auf das Einzelne hier einzugehen, ist bei der Masse des Dargebotenen unmöglich, auch von keinem Nutzen. Es ist genug, zu sagen, daß man das Buch nicht entbehren kann, wenn man in dem Streben begriffen ist, ein gründlicher Botaniker zu werden, was freilich mehr sagen will, als die Arten irgend einer beschränkten Flora kennen zu lernen. Die beigegebenen Holzschnitte und Kupfertafeln sind vortrefflich und erleichtern das Studium ungemein.

Kunth, **K. S.**, Professor u. s. w. in Berlin, Lehrbuch der Botanik. Erster Theil: Allgemeine Botanik. 8. (XII und 588 S.) Berlin, Verlag von Duncker und Humblot. 1847. Pr. 3 Thlr.

Der vorliegende erste Theil enthält die Organographie, Physiologie, Systemkunde und Pflanzengeographie; der zweite wird die Beschreibung der Pflanzenfamilien bringen.

Professor Kunth gehört, wie den Kennern längst bekannt, zu den ersten jetzt lebenden Botanikern; wer sich ihn also zum Führer wählt, kann gewiß sein, daß er nicht irre gehen wird. Sein Lehrbuch führt dem Studirenden die Wahrheiten, welche die Koryphäen der Wissenschaft bis diesen Augenblick erforscht, in einfacher, leicht verständlicher Sprache vor und gehört darum unstreitig zu den Ausgezeichnetsten der botanischen Literatur. Das Einzige, was wir an dem Werke vermissen, ist der Mangel guter Abbildungen. Nur der geübte Botaniker möchte sie etwa entbehren können; der Anfänger dagegen wird sie an vielen Stellen schmerzlich vermissen und darum der Botanik von Schleiden den Vorzug geben.

Digitized by Google

Langenthal, Dr. **Chr. Ed.**, Professor an der Universität zu Jena, Terminologie der beschreibenden Botanik. Nebst einem lateinisch-deutschen und deutsch-lateinischen Wörterbuche. Mit 26 Tafeln Abbildungen, gefertigt von Dr. Ernst Schenk, akademischem Zeichnenlehrer. 8. (334 S.) Jena, 1846. Verlag von Fr. Mauke. Pr. 3 Thlr.

Der Verfasser hat sein Buch für Anfänger in der Pflanzenkunde bestimmt, und zwar für unbemitteltere. Es soll dieselben befähigen, Classe, Ordnung und Familie, Genus und Species jeder beliebigen Pflanze im System zu finden. Zu diesem Zwecke beschränkt er sich auf Beschreibung und Darstellung der äußern Merkmale, läßt also die Elementar-Organe unberücksichtigt. Kunstausdrücke, die an und für sich schon verständlich sind oder durch gute Abbildungen verständlich werden, finden nur im Zusammenhange Erwähnung, die übrigen dagegen sind kurz erklärt. Die Abbildungen, 1350 an der Zahl, stellen alle wesentlichen Formen der Pflanzenorgane dar und sind durchweg ausgezeichnet gearbeitet, ganz wie in dem großen Werke über Terminologie und Systemkunde von Bischoff (Pr. 14 Thlr.). Zu bedauern ist, daß der Text nirgends namhaft macht, von welchen Pflanzen die abgebildeten Theile entlehnt sind. Überhaupt möchte der Text wol für den schwächern Theil des Werkes erklärt werden müssen, besonders auch deshalb, weil die Zahl der unerklärt gebliebenen Ausdrücke für den Anfänger, den doch der Verfasser allein im Auge hat, zu groß ist. Dessen ungeachtet bleibt das Werk der guten Abbildungen wegen recht empfehlenswerth.

Dittweiler, **W.**, Lehrer an der Thierarzneischule in Carlsruhe, Lehrbuch der Botanik für Thierärzte, Landwirthe, Pharmaceuten u. s. w. und die betreffenden Lehranstalten, zum Gebrauch bei Vorlesungen und zum Selbstunterricht, mit Berücksichtigung des Linné'schen und des natürlichen Systems bearbeitet. Mit 191 eingedruckten Abbildungen. 8. (XII und 441 S.) Stuttgart, 1847. Verlag der J. F. Steinkopf'schen Buchhandlung. Pr. 2 Thlr.

Der Inhalt zerfällt in zwei Theile, von denen der erste die allgemeine Botanik behandelt, der zweite die specielle Beschreibung der natürlichen Familien, mit den dazu gehörigen wichtigeren Gattungen und Arten. Das Buch enthält also ungefähr das, was billiger Weise jeder Gebildete aus der Botanik wissen sollte, also auch jeder Lehrer, gleichgültig, ob er in dieser Wissenschaft Unterricht zu ertheilen hat oder nicht. Die Darstellung ist äußerst durchsichtig und der Abschnitt über Terminologie noch überdies mit brauchbaren Holzschnitten versehen. Das Werk kann darum allen angehenden Botanikern, also nicht blos Thierärzten, Landwirthen und Pharmaceuten, empfohlen werden.

Petermann, Dr. **W. L.**, Deutschlands Flora. Mit Abbildungen sämmtlicher Gattungen und Untergattungen. Erste und zweite Lieferung. Hoch 4. Leipzig, 1846. Georg Wigand's Verlag.

Dieses Werk soll in 12 Lieferungen ausgegeben werden. Jede Lieferung wird circa 6 Bogen Text und 8—9 Tafeln Abbildungen

Digitized by Google

enthalten. Von 2 zu 2 Monaten soll eine Lieferung erscheinen, so daß das ganze Werk bis Michaelis 1848 vollendet sein wird. Der Preis für eine Lieferung ist 20 Ngr. Demnach wird das ganze Werk 8 Thlr. kosten.

Der Text gibt eine vollständige Flora Deutschlands, und zwar in der Art, daß die Kennzeichen der Familien und Gattungen ganz ausführlich mitgetheilt, die Arten dagegen in recht guten tabellarischen Übersichten charakterisirt werden. Die Abbildungen geben gewöhnlich den ganzen Blüthenstand und eine vollständige Zergliederung der Blüthe und Frucht, theils in natürlicher Größe, theils stark vergrößert. Mit großer Naturtreue ist Reinheit der Zeichnung verbunden und der Raum dabei sorgfältig benutzt.

Wir wünschen dem Werke raschen Fortgang und die Verbreitung, welche es wegen seiner Vortrefflichkeit verdient. Lehrern, die noch keine fertigen Botaniker sind, kann dasselbe unbedingt empfohlen werden.

Koch, Dr. **W. D. J.**, Professor in Erlangen, Synopsis der Deutschen und Schweizer Flora, enthaltend die genauer bekannten Pflanzen, welche in Deutschland, der Schweiz, in Preußen und Istrien wild wachsen und zum Gebrauche der Menschen in größerer Menge gebaut werden, nach dem De Candollischen Systeme geordnet, mit einer vorangehenden Übersicht der Gattungen nach den Classen und Ordnungen des Linné'schen Systemes. Zweite Auflage. Leipzig, 1846. Verlag von Gebhardt und Reisland.

Für Kenner der Koch'schen Arbeiten genügt es, den Titel des Werkes herzusetzen; für den Nichtkenner sei bemerkt, daß diese Flora die beste ist, welche wir besitzen.

Brandes, **E.**, Oberlehrer, Die Flora Deutschlands und der angrenzenden Länder. Nach einem neuen Systeme, durch welches auch dem Anfänger in der Botanik das schnelle und richtige Bestimmen aller aufgefundenen Pflanzen möglich wird. 12. (LXXVI, 418 und X S.) Stollberg am Harz, Verlag von J. Schlegel. 1846. Pr. 1 Thlr. 15 Ngr.

Ohne der classischen „Synopsis der Deutschen und Schweizer Flora von Koch" auch nur mit einem Worte zu gedenken, hat der Verfasser dieselbe auf eine so gröbliche Weise geplündert, daß man das Werk für einen Nachdruck erklären müßte, hätte der Verfasser nicht hier und da die Constructionen geändert, Merkmale weggelassen und Alles in die bekannte tabellarische Form gebracht, die ich bereits vor 12 Jahren in meiner Pflanzenkunde für die Gattungen angewandt. Diese Form, die der Verfasser meint erfunden zu haben, ist das „neue System," dessen im Titel gedacht wird. Ich vermuthe, daß Name und Stand des Verfassers fingirt sind.

Pieper, **Wilh.**, Candidat des Schul- und Predigtamtes, Taschenbuch der norddeutschen Flora, enthaltend eine Charakteristik der gemeinsten im norddeutschen Flachlande sowohl wildwachsenden als cultivirten Pflanzen nebst einer vorausgehenden Einleitung in das Studium der Gewächskunde.

Digitized by Google

Aus den besten Quellen nach natürlichen Familien und dem Linné'schen System für angehende Botaniker, besonders für mittlere Gymnasialclassen, Real- und höhere Bürgerschulen, Hauslehrer, Pharmaceuten ꝛc. zusammengestellt. kl. 8. (VI und 288 S.) Malchin, 1846. Verlag von J. W. Pieper. Pr. 1 Thlr. 10 Ngr.

Der lange Titel überhebt uns der Mühe, Inhalt und Zweck des Buches noch näher anzugeben. Der erste Theil der Schrift, „die Einleitung in die Botanik oder die Terminologie der Pflanzen nebst Systemkunde," ist ein Auszug aus dem bekannten Werke von Bischoff über Terminologie und Systemkunde, der zweite aus Koch's Synopsis der Deutschen und Schweizer Flora. Somit kann allerdings bestätigt werden, daß der Verfasser „aus den besten Quellen" geschöpft hat. Es ist darum dem Buche auch seine Brauchbarkeit nicht abzusprechen; doch wird es die bereits in der 6. Auflage vorhandene bekannte Schrift von Cürie schwerlich verdrängen, und zwar schon aus dem Grunde nicht, weil diese alle Phanerogamen Nord- und Mitteldeutschlands behandelt, diese nur die „gemeinsten."

Heß, C., Rector der Ottoschule in Stettin, Pflanzenkunde, mit einer vollständigen Flora des germanischen Tieflandes. Erster Theil. kl. 8. (VIII und 627 S.) Mit 16 lithographirten Tafeln. Zweiter Theil. (XIV und 705 S.) Mit einer lithographirten Tafel verweltlicher Pflanzen und einem Blüthenkalender der Stettiner Flora. Berlin, bei L. Oehmigke. 1846. Beide Theile 2 Thlr. 15 Ngr.

Der erste Theil enthält die allgemeine, der zweite die specielle Pflanzenkunde, nämlich die auf dem Titel genannte vollständige Flora des germanischen Tieflandes. Die allgemeine Botanik besteht aus drei Abschnitten mit folgenden Überschriften: Organenlehre, Familien, Gattungen. Die Organenlehre verbreitet sich über die innern und äußern Organe der Pflanzen und lehrt sie nicht nur nach ihrem Bau, sondern auch nach ihrer Thätigkeit und chemischen Zusammensetzung kennen; der zweite und dritte Abschnitt gibt eine ziemlich ausführliche Charakteristik der Familien und Gattungen, letztere nach Anordnung des Linné'schen Systems, wofür ein Grund nicht leicht aufzufinden sein möchte, wenn man nämlich erwägt, daß die natürlichen Familien unmittelbar vorhergehen. Eben so weiß ich auch nicht, wie der Verfasser dazu kommt, gegen allen Gebrauch die Angaben von Familien- und Gattungskennzeichen zur allgemeinen Botanik zu rechnen und unter specieller Botanik nichts weiter als Kenntniß der Arten zu verstehen. Dazu kommt noch, daß der Verfasser im zweiten Theile gegen diese Ansicht verstößt, indem er jeder Classe seines natürlichen Systems eine ausführliche Charakteristik vorangehen läßt. Merkwürdiger Weise sind die Arten dieses zweiten Theiles nach dem natürlichen System angeordnet, was gewiß auch Niemand erwartet hat. Klarheit kann ich in dieser Anordnung und Abtheilung des Stoffes nicht erkennen und das Werk

Digitized by Google

darum auch weder für den Selbst-, noch für den Schulunterricht empfehlen, wenn gleich nicht zu leugnen, daß sich der Verfasser als kenntnißreicher Botaniker zu erkennen gibt und mehrfach die Resultate mühsamer Forschungen mittheilt.

Das Papier ist für den speciellen Theil in dem Maße zu klein, als es für den allgemeinen zu groß ist. Also auch im Äußern Inconsequenz!

Hoffmann, Dr. **Herm.**, Privatdocent zu Gießen, Schilderung der deutschen Pflanzenfamilien vom botanisch-descriptiven und physiologisch-chemischen Standpunkte. Mit 12 Tafeln Abbildungen. gr. 8. (XX und 280 S.) Gießen, G. F. Heyer's Verlag. 1846. Pr. 1 Thlr. 20 Ngr.

Wem die Elemente der Chemie nicht fremd sind, dem kann dies Werk zum Selbststudium bestens empfohlen werden. Für den Unterricht ist es seiner ganzen Einrichtung nach nicht geeignet.

Maly, Dr. **J. C.**, Prof. zu Grätz, Anleitung zur Bestimmung der Gattungen der in Deutschland wildwachsenden und allgemein cultivirten Pflanzen, nach der sehr leichten und sichern analytischen Methode. 8. (XI und 164 S.) Wien, Braumüller und Seidel. 1846. Geh. ⅔ Thlr.

Schenck, **A.**, Prorector und Professor, Anleitung zur Bestimmung der im Herzogthum Nassau und dessen Umgebung wildwachsenden Pflanzengattungen, nebst pädagogisch-didaktischen Vorerinnerungen. 4. (112 S.) Wiesbaden, Friedrich'sche Buchhandlung. 1846. Geh. ⅓ Thlr.

Schneider, **A.**, Lehrer, Die vorzüglichsten Giftpflanzen Deutschlands und der Schweiz. Mit colorirten Zeichnungen von **J. Schedler**. Eine Tabelle. Imp.-Fol. Constanz, Meck. 1846. Preis 1 Thlr.

Diese drei Schriften sind mir nicht bekannt geworden.

c) Über Mineralogie.

Über Mineralogie ist im Laufe dieses Jahres kein Werk für Lehrer an Bürger- und Volksschulen erschienen. Die beiden folgenden, vielleicht hieher gehörigen Schriften sind mir nicht bekannt geworden.

Kobell, **Franz v.**, Tafeln zur Bestimmung der Mineralien mittelst einfacher chemischer Versuche auf trockenem und nassem Wege. 4. vermehrte Auflage. gr. 8. (72 S.) München, Lindauer'sche Buchhandlung. 1846. Geh. 16 Ngr.

Mantell, Dr. **G. A.**, Die Denkmünzen der Schöpfung oder erster Unterricht in der Geologie. Deutsch von Dr. **K. F. A. Hartmann**. 8. Mit zahlreichen Abbildungen. Freiberg, Engelhardt. 1846. Geh. 4 Thlr.

Digitized by Google

2. Für Schüler.

a) Über alle drei Reiche.

Wartmann, Jak., V. D. M., Lehrer der Naturgeschichte, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte. Für höhere Elementar- und untere Realclassen bearbeitet. Zweite, verbesserte Auflage. gr. 8. (XIV und 120 S.) St. Gallen, 1846. Verlag von Scheitlin und Zollikofer. Preis ⅓ Thlr.

Der Stoff ist in der Weise aufgeführt, daß das Allgemeine dem Besondern überall voransteht, also in der gewöhnlichen wissenschaftlichen, unmethodischen Form. Noch ehe das Kind ein Thier kennt, lernt es dieselben naturphilosophisch eintheilen in Rumpfthiere, Gliederthiere und Kopfthiere u. s. w. Die Systematik ist im Thierreiche so leidlich, doch nicht durchgängig dem Standpunkte der Wissenschaft entsprechend, am wenigsten bei den Evertebraten; in der Botanik dagegen völlig willkürlich. Die Phanerogamen z. B. werden in holzartige Gewächse, Kräuter, Palmen und Gräser eingetheilt, die Kräuter darauf nach den Grundsätzen, welche bei wirklich natürlichen Systemen Anwendung finden. Gattungen und Arten sind nirgends geschieden, daher die Merkmale beider bunt durcheinander angewendet werden. Eben so hebt der Verfasser bald ein wesentliches, bald ein unwesentliches Merkmal hervor.

Und dennoch ist das Buch, dem Vorworte zufolge, in vielen schweizerischen Schulen und in den Bürgerschulen des Großherzogthums Baden obligatorisch eingeführt worden. Ich will es glauben. Aber Naturkundige und Methodiker waren die nicht, welche die obligatorische Einführung anordneten.

Lüben, Aug., Rector der Bürgerschule in Aschersleben, Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminaren, mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung. Zweiter Cursus. Vierte verbesserte Auflage. 8. (80 S.) Berlin, 1846. Verlag von Herm. Schulze. Steif broch. 5 Ngr. — Dritter Cursus. Dritte Aufl. (VIII und 152 S.) Ebendas. 1846. Pr. 7½ Ngr.

Der ganze Leitfaden besteht aus vier Cursus, von denen jeder, jedoch natürlich in ganz verschiedener Weise, alle drei Reiche umfaßt. Der erste Cursus führt aus jeder Classe eine Anzahl Arten als Repräsentanten vor, der zweite eine entsprechende Zahl Gattungen mit den dazu gehörigen allgemein verbreiteten Arten, der dritte in systematischer Folge alle diejenigen natürlichen Familien, deren Kenntniß erforderlich ist, um eine ausreichende Übersicht von allen drei Reichen zu erlangen, der vierte endlich verbreitet sich über den innern Bau und die Lebensthätigkeit der Organismen, die chemische Zusammensetzung der Mineralien und dgl. In beiden neu aufgelegten Cursen wird man die verbessernde Hand nicht vermissen. Der zweite Cursus ist durch eine Erklärung aller in demselben und im ersten vorkom-

Digitized by Google

menden Abkürzungen der Autoren-Namen vermehrt worden, der dritte durch Hinzufügung von Arten, welche die Gattungen am besten repräsentiren und durch ihre Lebensweise oder ihren Nutzen Interesse haben. Auch sind die Kennzeichen der Familien und Gattungen überall etwas ausführlicher gegeben worden, als in den frühern Auflagen, wodurch das Bestimmen der Naturkörper durch eigene Untersuchung in ausgedehnterer Weise möglich ist, als es sonst der Fall war.

Schödler, Dr. Friedr., Lehrer der Naturwissenschaften am Gymnasium zu Worms, Das Buch der Natur, die Lehren der Physik, Chemie, Mineralogie, Geologie, Physiologie, Botanik und Zoologie umfassend. Allen Freunden der Naturwissenschaft, insbesondere den Gymnasien, Real- und höhern Bürgerschulen gewidmet. Mit 281 in den Text eingedruckten Holzstichen. gr. 8. (IX und 504 S.). Braunschweig, Verlag von Fr. Vieweg und Sohn. 1846. Preis 1⅓ Thlr.

Wie der Titel angibt, umfaßt das Werk die gesammten Naturwissenschaften, so weit sie zum Bereich der Schule gehören. Wir berücksichtigen vorläufig nur das, was der Naturgeschichte angehört, kommen aber später noch einmal auf das Buch zurück.

In allen drei Reichen ist der Stoff in systematischer Folge aufgeführt. Die Systematik entspricht durchgängig den gegenwärtigen Anforderungen der Wissenschaft. Das Allgemeine ist überall mit der erforderlichen Ausführlichkeit behandelt, das Specielle dagegen oft nur angedeutet, in der Botanik und Zoologie am kärglichsten. Bei der Klarheit, die überall herrscht, gewährt das Ganze eine recht gute Übersicht. Das Buch wird daher überall da mit Nutzen gebraucht werden können, wo man eben nur diese beabsichtigt, also etwa in den obern Classen der auf dem Titel genannten Schulanstalten. Die Abbildungen dienen vorzugsweise zur Verdeutlichung des Allgemeinen und sind in der vortrefflichen Weise ausgeführt, wie wir sie längst von der rühmlichst bekannten Verlagshandlung gewohnt sind.

Papier und Druck sind ausgezeichnet.

b) Über Zoologie und Botanik.

Schulz, J. H., Oberlehrer an der Königl. Real- und Elisabethschule zu Berlin, Grundriß der Zoologie und Botanik. Zum Gebrauch in Gymnasien, Seminaren und höhern Schulanstalten. Dritte verbesserte und bedeutend vermehrte Auflage. 8. (XIV und 257 S.) Berlin, 1846. Verlag von G. W. F. Müller. Preis 1 Thlr.

Dies Werkchen ist mit Sachkenntniß geschrieben und kann zum Gebrauch in den obern Classen höherer Schulanstalten bestens empfohlen werden. Von den frühern Ausgaben unterscheidet sich die vorliegende sehr vortheilhaft dadurch, daß bei jeder Gattung die bekanntern Arten kurz charakterisirt sind. Dadurch wird es dem Schüler wenigstens unter Anleitung des Lehrers möglich werden, manches Thier und manche Pflanze selbst zu bestimmen, was von großem Werthe ist. — Die äußere Ausstattung ist recht gut.

Digitized by Google

c) Über Botanik.

Focke, Ludw. Em., Oberlehrer an der höhern Bürgerschule zu Aschersleben, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik auf höhern Bürgerschulen. 8. (IV und 105 S.) Aschersleben, 1846. Verlag von E. Laue. Preis 7½ Ngr.

Der Verfasser hat den Stoff in drei Curse gebracht. Der erste Cursus enthält einfache Beschreibungen von 41 allgemein verbreiteten phanerogamischen Pflanzen und etwas über die zusammengesetzten Pflanzenorgane, der zweite die natürlichen Pflanzenfamilien, der dritte Phytonomie und Systemkunde. Da es mir nahe liegt, den hier eingeschlagenen Gang mit dem meinigen zu vergleichen, so bemerke ich, daß der erste Cursus fast ganz dem meinigen entspricht, nur mit dem Unterschiede, daß der Verfasser alle die Erklärungen über die zusammengesetzten Organe gibt, während ich den Schüler durch Fragen und Aufgaben veranlasse, sie selbst aufzuschreiben. Der zweite Cursus ist wie mein dritter, unterscheidet sich von demselben aber dadurch, daß der Verfasser nicht den vollen Familiencharakter gibt, sondern die typische Gattung jeder Familie vollständig charakterisirt an die Spitze stellt und dann zum Schluß die gemeinsamen Merkmale aufführt, welche von den Ernährungsorganen und der Beschaffenheit des Eiweißes entlehnt sind. Von den übrigen Gattungen ist, wie bei mir, nur der wesentliche, unterscheidende Charakter gegeben. Die Absicht dieser Einrichtung ist, den Schüler zu veranlassen, die Familien-Charaktere unter Anleitung des Lehrers selbst aufzustellen. Diese Absicht ist sehr löblich und aus richtigem pädagogischen Takte entsprungen. Erwägt man indeß, daß der Leitfaden doch vorzugsweise für den häuslichen Gebrauch zur Wiederholung bestimmt ist, also beim mündlichen Unterricht, mithin beim Vergleichen der Gattungen behufs der Aufstellung der Familien-Charaktere gar nicht gebraucht wird, so erscheint die Einrichtung für den Schüler nicht recht vortheilhaft. Der hier etwa zu machende Einwand, daß es der Lehrer durch diese Einrichtung in der Hand habe, zu Hause schriftlich die Familien-Charaktere bilden zu lassen, ist von keinem Gewicht; denn kommt der Schüler erst dahinter, daß der ausführliche Charakter der typischen Gattung und die zum Schluß mitgetheilten gemeinsamen Merkmale der Ernährungsorgane zusammen den Familien-Charakter geben, so hat er eine so leichte Arbeit, daß sie für nichts zu rechnen ist. Der dritte Cursus des Verfassers entspricht durchweg meinem vierten. In der Systemkunde werden die Systeme von Linne, Jussieu und De Candolle aufgeführt, und den Schluß macht „Ein Beispiel aus der analytischen Methode, entworfen nach Cürie," das man hier nicht erwartet und dessen Nutzen ich in der That nicht einsehe.

Was übrigens den Inhalt des Werkchens anbelangt, so beweist er durchgängig, daß der Verfasser nicht nur die besten Hülfsmittel überall benutzt hat, sondern auch selbst ein guter Bo-

Digitized by Google

taniker ist. Der Leitfaden kann daher den höhern Bürgerschulen bestens empfohlen werden.

Die äußere Ausstattung ist gut; der Satz könnte jedoch für den zweiten Cursus etwas zweckmäßiger eingerichtet worden sein, nämlich so, daß die Gattungen leichter zu erkennen wären.

d) Über Mineralogie.

Lüben, Aug., Rector der Bürgerschule zu Aschersleben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. Nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet. Dritter Theil. Mineralienkunde. Zweite verbesserte Auflage. 8. (48 S.) Halle, Ed. Anton. 1846. Preis geh. 2½ Ngr.

Der Stoff ist in drei Curse gebracht worden. Im ersten Cursus sind acht allgemein verbreitete Mineralien, nämlich aus jeder der bekannten vier Classen zwei, nach ihren äußern Merkmalen beschrieben, und diesen Beschreibungen ist in sechs Abschnitten dasjenige aus der allgemeinen Mineralienkunde hinzugefügt, was das Kind auf dieser Bildungsstufe fassen kann und von den beschriebenen Mineralien hat entnommen werden können. Der zweite Cursus hält denselben Gang inne; statt der einzelnen Mineralien treten jedoch hier Mineralgattungen auf, mit denen des ersten Cursus zu einem Ganzen vereinigt. Der dritte Cursus enthält Fünferlei, nämlich 1) die natürlichen Familien der ungemengten Mineralien; 2) das System der ungemengten Mineralien; 3) die gemengten Mineralien oder Gebirgsarten; 4) die chemischen Verhältnisse der Mineralien; 5) eine Übersicht der Mineralien nach ihrer Anwendung für Zwecke des Lebens. Alle diese Abschnitte sind vollkommen populär, für die Fassungskraft der Kinder in Volks- und Bürgerschulen bearbeitet. Von Mineralien sind überall nur solche aufgenommen, die eine allgemeine Verbreitung und in irgend einer Beziehung Wichtigkeit haben. Die Beschreibungen sind ohne Ausnahme nach natürlichen Exemplaren angefertigt und so ausführlich, daß die Mineralien auch von Unkundigen danach erkannt werden können.

Möbus, A., Lehrer, Geognostischer Leitfaden für Bürgerschulen, besonders für höhere Knaben- und Mädchenschulen. 1. und 2. Stufe, für Mittelclassen. 8. (68 S.) Berlin, Plahn'sche Buchhandlung. 1846. Preis ¼ Thlr.

Diese Schrift konnte ich vor dem Druck dieses Jahresberichtes nicht mehr erhalten.

3. Naturhistorische Lesebücher für Schüler.

Theuerle, Dr. **P.**, Das Wissenswürdigste vom Menschen. In zwei Abtheilungen für die Jugend und das Volk bearbeitet. 8. (248 S.) Mannheim, Verlag von H. Hoff. 1846. Preis 13½ Ngr.

Die erste Abtheilung bespricht den Menschen in körperlicher, die zweite in geistiger Beziehung. Überall ist das Wesentlichste her-

Digitized by Google

vorgehoben und durchweg klar und faßlich dargestellt. Man kann das Werk unbedenklich der Jugend, die anfängt, den menschlichen Körper und Geist mit Nachdenken zu betrachten, in die Hände geben und sich des besten Erfolgs versichert halten. Auch Lehrer, die nicht umfassende Studien in dieser Beziehung gemacht haben, werden das Werk gewiß mit Nutzen lesen und Manches daraus für ihren Unterricht gebrauchen können.

„Wir leben in der Natur und müssen sie kennen lernen." Freie Unterhaltungen über vaterländische Natur und deren Diener mit Physiophilus. Erstes Bändchen. 8. (XII und 116 S.) Berlin, 1846. Verlag der Nicolai'schen Buchhandlung. Preis 15 Ngr.

Ein ungenannter, aber sehr kenntnißreicher Verfasser liefert in diesem Büchlein Naturschilderungen, Naturbilder. Zur Mittheilung derselben bedient er sich, und zwar mit vielem Glück, der dialogischen Form. Eine Gebirgsreise, welche mit der Familie gemacht worden, gibt den Faden für das Ganze. Das bereiste Gebirge ist nicht genannt; wer aber den schönen Thüringerwald genau kennt, wird ihn bald darin erkennen. Die Naturgegenstände werden vorgeführt, wie sie sich darbieten, in bunter Folge. Tritt die Gesellschaft in's Gebirge, so schildert der Verfasser den Eindruck, den es macht; betrachtet sie einen Steinbruch, so zergliedert er die Gesteinsart, welche dort gerade bricht u. s. w. Manches wird erschöpfend behandelt, Anderes mehr angedeutet, je nachdem der Verfasser glaubt, daß seine Leser Neigung haben möchten, näher darauf einzugehen oder nicht. Der Verfasser zeigt hierbei durchschnittlich viel Takt und bricht fast überall zu rechter Zeit ab, manchmal vielleicht zu früh. Auch der Mann von Fach — dazu sollten billigerweise alle Lehrer gerechnet werden — wird das Schriftchen mit Interesse lesen. Manches darin ist neu, wie die Lehre von der Thaubildung, die ausgezeichnet dargestellt ist.

Ich wünsche dem vortrefflichen Werkchen alle Lehrer und die gesammte reifere Jugend zu aufmerksamen Lesern! Möchte der Verfasser uns recht bald mit einem neuen Bändchen erfreuen und seinen Verleger veranlassen, einen etwas billigern Preis zu setzen!

Lüben, Aug., Rector der Bürgerschule zu Aschersleben, und **Heinemann Carl**, Lehrer an der höhern Töchterschule zu Magdeburg, Belehrende und unterhaltende Jugendbibliothek. 1.—3. Band à 30 Bogen. 8. Aschersleben, 1846. Verlag von E. Laue. Preis geh. 1 Thlr.

In ähnlicher Weise, wie der ungenannte Verfasser der eben besprochenen Schrift, habe ich versucht, in den drei bis jetzt erschienenen Bänden dieser Jugendbibliothek einzelne Partien aus der Naturgeschichte und was damit zusammenhängt, darzustellen, mehrfach auch in dialogischer Form. Der erste Band enthält: „Naturhistorische Tischgespräche," „Hahnenkämpfe," „Beschreibung einer Harzreise;" der zweite Theil: „Der Sternenhimmel," von Witte, „Beschreibung einer Känguruh- und einer Löwenjagd," „Beschreibung des Orang-Utang,"

Digitized by Google

„Beschreibung einer Reise durch Thüringen;“ der dritte Theil: „Beschreibung verschiedener Affen,“ „Fortsetzung der Reise durch Thüringen,“ „Skizzen einer Seereise durch Ostindien,“ von G. Kinder, „Ein Prärienbrand in Nordamerika,“ „Eine Elephantenjagd,“ „Karl von Linné,“ „Beschreibung einer wandernden Menagerie,“ u. dgl.

Sämmtliche Artikel sind für 12—14jährige Kinder berechnet und haben sich günstiger Beurtheilungen zu erfreuen gehabt.

Rebau, Heinr., Die drei Reiche der Natur. Eine gemeinverständliche übersichtliche Darstellung der Naturgeschichte für die Jugend, Schulen und Lehrer aus allen Ständen. 8. (XXVI und 476 S.) Stuttgart, 1846. Verlags-Büreau. Preis 1 Thlr. 5 Ngr. (Bildet den zweiten Theil der „Allgemeinen Volks- und Jugendbibliothek.“)

Der Verfasser bietet der Jugend und vielen andern Lesern sein Werk als ein „gemeinverständliches“ dar. Dies Prädikat kann ich ihm nicht beilegen. Eine Naturgeschichte kann noch nicht gemeinverständlich genannt werden, wenn es dem Verfasser gelungen ist, populär zu schreiben; sie ist dies vielmehr erst dann, wenn die darin aufgeführten Gegenstände so charakterisirt sind, daß Jedermann sie danach erkennen kann. Dieser Forderung entspricht das Werk nur in seltenen Fällen. Als Beweis möge ein Beispiel dienen. S. 257 heißt es: „Auch die weißlichen, braunköpfigen Larven der kleinen dunkelfarbigen Bohrkäfer richten viel Schaden an, z. B. der Dieb in Naturaliensammlungen, das Brotkäferchen an Mehlwaaren, die Todtenuhr, deren pickernden Laut Abergläubische als Vorboten des Todes fürchten, an Hausgeräthen und Büchern.“ Verstehen kann das allerdings jedes Kind, aber es lernt diese Thiere nicht kennen. Der Sachkenner weiß oft nicht, von welchen Geschöpfen der Verfasser redet. Welcher Entomolog weiß zu sagen, was für ein Thier mit dem Namen Brotkäferchen bezeichnet ist.

Ich hoffe, die sich immer mehr und mehr verbreitende bessere Ansicht vom Naturgeschichtsunterricht wird solchen „gemeinverständlichen übersichtlichen Darstellungen“ den Weg zur Jugend und in die Schulen zu versperren wissen.

Ewald, Carl, Das Wissenswürdigste aus der Naturgeschichte. Ein Buch zur Lehre und Unterhaltung für Kinder. Mit 8 color. Bildern. kl. 8. (156 S.) Stuttgart, Ant. Stoppani. 1847. Pr. 20 Ngr.

Text und Abbildungen sind überall fehlerhaft, weshalb wir nicht rathen können, das Büchlein Kindern in die Hände zu geben.

Curtmann, Dr., Director des Schullehrer-Seminars zu Friedberg, und **G. Walther**, Lehrer an der Realschule zu Offenbach, Das Thierreich, naturgeschichtliches Lehr- und Lesebuch. Mit 359 aus Dr. Kaup's Thierreich entnommenen Abbildungen. gr. 8. (624 S.) Darmstadt, 1846. Verlag von J. Ph. Diehl. Preis 1 Thlr. 10 Ngr.

Die den gründlichen Kennern der Thiere wohlbekannte Schrift von Dr. Kaup: „Das Thierreich in seinen Hauptformen systematisch

Digitized by Google

beſchrieben," hat trotz der ausgezeichneten Holzſchnitte und des mit großer Sachkenntniß geſchriebenen Textes in der Lehrerwelt nicht die Anerkennung gefunden, welche ſie verdient, hauptſächlich wol, weil der Verfaſſer ein Syſtem gab, welches von den am meiſten in Gebrauch befindlichen gar zu ſehr abwich. Dies hat den Verleger, der offenbar viel Geld in das Werk geſteckt, bewogen, ein möglichſt populär geſchriebenes Werk zu veranlaſſen und dazu die bereits vorhandenen Abbildungen zu benutzen. Hr. Walther hat den Stoff zum Texte zuſammengebracht, und Hr. Curtmann, der der pädagogiſchen Welt als ein gewandter Schriftſteller, wenn auch nicht gerade als Naturkundiger, bekannt iſt, hat denſelben überarbeitet, ihm eine anſprechende Form gegeben.

Als „naturgeſchichtliches Leſebuch" genügt das Werk durchaus allen billigen Anforderungen und kann hierzu beſtens empfohlen werden; als „Lehrbuch" aber fehlen ihm, nach der Anſicht, welche ich von dieſem Unterrichtsgegenſtande habe, auch für die Volksſchule die weſentlichen Elemente zu ſehr.

Die Ausſtattung iſt ausgezeichnet.

Reichenbach, Dr. **A. B.**, Lehrer der Naturgeſchichte an der Realſchule in Leipzig, Naturgeſchichte des Thierreichs, zur Belehrung und Unterhaltung für Jung und Alt. Mit vielen Abbildungen auf 8 Tafeln in Stahlſtich. gr. 8. (263 S.) Leipzig, Baumgärtner's Buchhandlung. 1847. Preis 1 Thlr. 12 Ngr.

Der Verfaſſer beſchreibt aus jeder Ordnung einige der hervorſtechendern, bekanntern Thiere nach Geſtalt und Lebensweiſe ziemlich ausführlich und gibt zum Schluß eine ſyſtematiſche Überſicht des ganzen Thierreichs, in der die Claſſen, Ordnungen und Gattungen ziemlich ausführlich charakteriſirt, die Arten jedoch nicht weiter berückſichtigt ſind. Das iſt ganz vernünftig; denn der Anfänger verſteht das Syſtem nur, wenn er vorher das hat kennen gelernt, was claſſificirt werden ſoll.

Die Abbildungen ſind ſehr ſauber und im Ganzen auch recht naturgetreu in Stahlſtich ausgeführt; aber die Auswahl hätte paſſender können gemacht werden, nämlich ſo, daß etwa aus jeder Ordnung ein Thier dargeſtellt worden wäre. So aber ſind den Säugethieren 5 Tafeln gewidmet, allen übrigen Thierclaſſen 3. Das iſt nicht pädagogiſch.

Hiervon abgeſehen, wird man 12- bis 14jährigen Knaben mit dem Buche ein ganz paſſendes Geſchenk machen.

Walther, J. C. G., Charakteriſtiſche Thierſchilderungen für die reifere Jugend. 8. (88 S.) Ulm, Heerbrand und Thämel. 1846. Preis 6 Ngr.

In lebendiger, recht anſprechender Weiſe ſind die eigenthümlichen Sitten der bekanntern einheimiſchen Säugethiere und Vögel geſchildert. Einiges iſt verfehlt, z. B. die Charakteriſtik der Gans,

Digitized by Google

in der manches Ungehörige vorkommt; hier und da hätte auch noch mancher Ausdruck durch einen paſſendern erſetzt werden können; aber im Ganzen iſt das Gegebene empfehlenswerth und wird von der reifern Jugend gern geleſen werden.

Gieſe, Dr. **Ernſt**, Die Säugethiere in Beſchreibungen und Erzählungen zur Belehrung und Unterhaltung für die Jugend dargeſtellt. Erſter Band: Beſchreibungen. Mit 11 Abbildungen. 8. (XIV u. 178 S.) Zweiter Band: Erzählungen. Mit 6 Abbildungen. (XVI und 364 S.) Gotha, 1846. Verlag von Müller. Preis beider Bände 1 Thlr. 15 Ngr.

Die Claſſification iſt nicht viel werth und läßt erkennen, daß der Verfaſſer nicht eben ein ausgezeichneter Zoolog iſt. Die Beſchreibungen ſind im Ganzen zweckmäßig abgefaßt, wenn man ſich die Jugend als Leſer denkt; die Erzählungen bieten viel Bekanntes dar, bilden aber zuſammen eine gute Charakteriſtik der Säugethiere. Für die Trennung derſelben von den Beſchreibungen möchte ſich aber wol ſchwerlich ein guter Grund anführen laſſen. Die Abbildungen ſind ganz gut in Steindruck ausgeführt.

Reichenbach, Dr. **A. B.**, Die Pflanzenuhr oder Beſchreibung der Pflanzen, an welchen zu beſtimmten Stunden des Tages eine auffallende Veränderung wahrzunehmen iſt. Nebſt kurzer Anleitung zur Behandlung derſelben im Zimmer oder im Freien, und der Angabe einiger Gewächſe, welche die Veränderung der Witterung anzeigen. 12. (55 S.) Leipzig, Voigt und Fernau. Preis 5 Ngr.

Ohne alle Bedeutung.

Die Hausthiere im Verhältniſſe zu den Gewerben, Wiſſenſchaften und Künſten. Ein Buch zur Belehrung und Unterhaltung für die Jugend und ihre Freunde. Nach dem Engliſchen bearbeitet. Zweite verbeſſerte Auflage, mit einem Anhange „die Hausvögel" bereichert. 12. (VI und 343 S. und 10 color. Abbild.) Leipzig, bei Herm. Fritſche. (Ohne Jahreszahl.) Preis 1½ Thlr.

Dies Büchlein verbreitet ſich nicht blos über die deutſchen, ſondern über alle Hausthiere, ſpricht alſo auch vom Elephanten und Kameele. Die Thiere werden mehr nach ihrer Eigenthümlichkeit charakteriſirt, als genau beſchrieben. Dadurch iſt das Buch eine intereſſante und lehrreiche Lectüre für die Jugend geworden, der wir es angelegentlich empfehlen.

Obwohl der Verleger das Werkchen höchſt freundlich ausgeſtattet hat, ſo würde er doch wahrſcheinlich ſeine Rechnung beſſer dabei finden, wenn er es um 1 Thlr. billiger verkaufte.

Oland, Thiergeſchichten. Braunſchweig, 1846. Preis 28 Ngr.

Hertzſprung, Die Thierſchau im zoologiſchen Garten zu Berlin. Berlin, 1846. Preis 10 Ngr.

Beide Schriften können der Jugend beſtens empfohlen werden.

Digitized by Google

III. Naturlehre.

Während die Naturgeſchichte in dieſem Jahre mit einer bedeutenden Anzahl zum Theil recht brauchbarer Schriften bereichert worden, iſt über Naturlehre keine einzige für Lehrer, oder Schüler in Bürger- und Volksſchulen erſchienen, wie aus dem ſehr vollſtändigen Kataloge von J. de Marle in Leipzig zu erſehen. Eben ſo wenig iſt die Methode dieſer Wiſſenſchaft in den pädagogiſchen Zeitſchriften behandelt worden. Wir haben daher diesmal merkwürdiger Weiſe Nichts hierüber zu berichten.

IV. Chemie und Technologie.

In den allermeiſten mittlern Bürgerſchulen (Stadtſchulen) wird etwas Technologie gelehrt. Wollen die übrigen Gegenſtände nicht gut geſtatten, dafür eine beſondere Lehrſtunde anzuſetzen, ſo verbindet man ſie mit der Naturgeſchichte, was allerdings wohl angeht, da ja dieſe Wiſſenſchaft die Producte, deren Veränderung Gegenſtand der Technologie iſt, in ihrem natürlichen Zuſtande kennen lehrt. Es iſt indeſſen eine ſehr gewöhnliche Erfahrung, daß die Technologie dabei zu kurz kommt. Der Naturgeſchichtslehrer, der mit ſeinem Penſum vollauf zu thun hat, begnügt ſich gewöhnlich mit der Hinweiſung, daß Dies und Jenes da und dazu gebraucht und von den und den Handwerkern oder Fabriken verarbeitet werde. Solche Andeutungen haben indeß ſo gut wie gar keinen Werth; denn ſie bilden weder den Geiſt des Schülers, noch eröffnen ſie ihm das Verſtändniß der Gewerbthätigkeit. Paſſender dürfte es daher wol erſcheinen, für Technologie eine beſondere wöchentliche Stunde anzuſetzen.

Aber wie ſoll dieſer Gegenſtand in den mittlern Bürgerſchulen behandelt werden? So, wie die jetzt im Gebrauch befindlichen Lehrbücher der Technologie es thun? Nimmermehr! Was ſie lehren, iſt unſern Schülern entweder unnütz oder unverſtändlich.

Der Unterricht in der Technologie hat nach meinem Dafürhalten nur Werth, wenn er ſich auf Chemie gründet, alſo alle Erſcheinungen zu erklären ſucht, die ſich bei der Umgeſtaltung der Naturproducte zeigen. Alſo: Chemiſche Technologie!

Die Kenntniſſe, welche die Mehrzahl der technologiſchen Schriften mittheilt, nämlich Beſchreibung der Gewerbe mit ihrem Verfahren, müſſen unſere Schüler ſich zu Hauſe und durch den Beſuch von Werkſtätten und Fabriken erwerben; die Schule kann und darf ſie ihnen nicht verſchaffen. Aber ſie muß dafür ſorgen, daß ſie die Vorgänge bei den Veränderungen der Naturproducte kennen lernen, muß ihnen den Schlüſſel zum Verſtändniß dazu geben.

Digitized by Google

Also: Von der Mutter oder in einer Bäckerei lernt der Schüler, daß man, um Weißbrod zu backen, Mehl mit Wasser anrührt, etwas Bierhefe dazu thut, die Masse aufgehen läßt, dann gehörig durcharbeitet, formt und endlich in den geheizten Backofen schiebt; in der Schule dagegen, daß das Mehl aus Stärke, Kleber und etwas Zucker besteht, daß letzterer durch Einwirkung der Hefe in Weingeist und Kohlensäure zerlegt wird, welche zu entweichen sucht und dabei die zähe Teigmasse auseinandertreibt, locker und porös macht, daß durch das schnelle Erhitzen im Backofen bis zu 160°—180° sich diese Stoffe nebst ungefähr der Hälfte des angewandten Wassers verflüchtigen und die Zellenwände eine solche Festigkeit bekommen, daß sie auch nach dem Erkalten ihre Form noch beibehalten u. s. w.

Ein solcher Unterricht räumt die Köpfe auf und bewirkt, daß unsere Handwerker und Landwirthe verstehen, was sie treiben, daß sie sich von Vorurtheilen und Aberglauben frei machen, ihr Gewerbe zu vervollkommnen suchen, mit mehr Vortheil arbeiten und was dergleichen mehr ist.

So weit ich die mittlern Bürgerschulen kenne, ist die Zahl derer, in welchen die Technologie in dem bezeichneten Sinne behandelt wird, sehr gering. Der Grund davon ist allermeist in den schlechten Lehrbüchern der Technologie und in dem fast gänzlichen Mangel chemischer Kenntnisse von Seiten der Bürgerschullehrer zu suchen.

Es wird darum nichts Überflüssiges sein, wenn ich hier zunächst auf eine Schrift über Chemie hinweise, deren Studium die Lehrer befähigen wird, einen gründlichen, wahrhaft bildenden, also fruchtbringenden Unterricht in der Technologie zu ertheilen. Es ist dies:

Stöckhardt, Dr. J. A., Professor an der Königl. Gewerbschule zu Chemnitz, Die Schule der Chemie oder erster Unterricht in der Chemie, versinnlicht durch einfache Experimente. Zweite Auflage. 8 Braunschweig, Vieweg und Sohn. 1846. Preis 2 Thlr.

Diese ausgezeichnete, mit vielen trefflichen Holzstichen gezierte Schrift führt in so elementarer Weise in die Wissenschaft ein, daß jeder Lehrer mit etwas ernstem Willen im Stande sein wird, sich die erforderlichen Kenntnisse zu erwerben, besonders wenn er nicht verschmäht, bei den ersten Versuchen den Apotheker des Orts um Rath zu fragen. Ist dies geschehen, d. h. besitzt er die nöthigen chemischen Kenntnisse, dann wird er auch nach einem der schlechtern Lehrbücher der Technologie einen guten Unterricht ertheilen. Vielleicht ist auch die Zeit nicht mehr fern, in der wir ein brauchbares Lehrbuch der chemischen Technologie für Bürgerschulen erhalten werden.

In der oben besprochenen Schrift von Schödler, „Das Buch der Natur," ist die Chemie ebenfalls recht gut bearbeitet, indessen doch weniger für den Selbstunterricht, als die Stöckhardt'sche. Aber man wird das dort Gegebene nicht ohne Nutzen lesen. Schödler ist ein Schüler des berühmten Chemikers Liebig, dessen Laboratorium in Gießen zum Schluß des Abschnittes sehr sauber abgebildet ist.

Digitized by Google

Was im Laufe dieses Jahres über Technologie erschienen und mir in die Hände gekommen, ist nicht von Belang. Es gehört dazu:

Poppe, Dr. J. H. M. von, Hofrath und Professor in Tübingen, Die Technologie, oder Anleitung zur Kenntniß der technischen Gewerbe, namentlich der Handwerke und Fabriken und der zu ihrer Ausübung erforderlichen Arbeiten, Mittel, Werkzeuge und Maschinen. Ein kurzgefaßtes Lesebuch für die Jugend und das Volk. 8. (X und 340 S.) Stuttgart, Verlags-Büreau. 1846. Preis 1 Thlr.

Auch unter dem Titel:

Allgemeine deutsche Volks- und Jugendbibliothek. Zweiter Theil.

Pohl, **Friedr.**, Professor der Landwirthschaft und Technologie in Leipzig, Lehrbuch der land- und hauswirthschaftlichen Technologie. Eine systematische Anleitung zur Kenntniß und Anwendung nutzbarer, einheimischer Naturproducte aus dem Mineral-, dem Pflanzen- und Thierreiche. Zweite Auflage. 8. (VIII und 223 S.) Leipzig, Voigt und Fernau. (Ohne Jahreszahl.) Preis 15 Ngr.

Beide Schriften liefern nichts weiter, als eine rein empirische Technologie, eine Beschreibung des Verfahrens in den einzelnen Gewerben, ohne Nachweisung der Gründe. Die von Pohl genügt am wenigsten und kann nicht empfohlen werden.

Digitized by Google

VII.

Geſchichte.

Bearbeitet

von

W. Prange.

Wer mit einiger Aufmerkſamkeit im Laufe des verfloſſenen Jahres auf dem Gebiete der Journal-Literatur ſowohl als auf dem des Büchermarktes den Erſcheinungen gefolgt iſt, welche in Rückſicht auf den Geſchichtsunterricht in gehobenen Volks- und Bürgerſchulen aufgetaucht ſind, der wird keinen beſonders reichen Zuwachs zu dem bereits Vorhandenen in dieſem Zeitraum wahrgenommen haben. In mehreren pädagogiſchen Journalen iſt der Geſchichtsunterricht durch ganze Monats- und Quartal-Hefte, ja durch halbe Jahrgänge hindurch kaum zur Sprache gebracht; in den meiſten der übrigen beſchränkt ſich das Dargebotene faſt nur auf ein Paar Recenſionen und etwa daran geknüpfte, gelegentliche Bemerkungen, in denen ſich wenig ſpecifiſch neue Ausbeute findet. Der Büchermarkt hat allerdings mancherlei Geſchichtswerke gebracht: Fortſetzungen, neue Ausgaben, ganz neue Werke; aber für den Bedarf eines Geſchichtslehrers in Schulen für den Bauers- und Bürgersmann iſt nicht ſehr viel dabei. Ein Berichterſtatter über die diesjährigen pädagogiſchen Erſcheinungen auf dem Felde des Geſchichtsunterrichts befindet ſich deshalb beinahe wieder in der ſeltſamen Verlegenheit, in einigen Beziehungen die gebliebenen Lücken mit Vacatſcheinen überdecken oder mit Ausſichten auf das nächſte Jahr vertröſten zu müſſen. Ganz ſo ſchlimm, wie es auf den erſten Anblick ſcheint, iſt es jedoch damit nicht.

Man kann es nach ſo vielſeitigen und ausgedehnten Beſtrebungen, dem Geſchichtsunterricht in Land- und Stadtſchulen ſeinen Platz anzuweiſen, Maß und Weiſe für denſelben zu beſtimmen und ihn den

Digitized by Google

allgemeinen wie beſondern Bildungs-Verhältniſſen der Jugend, auch ſelbſt unter großer Ungunſt äußerer Umſtände, anzupaſſen, allerdings nicht gerade zu ſehr verwunderlich finden, daß einmal ein feſter Abſchluß gemacht wird, und daß die beſonnenern neuern Pädagogen, unbeirrt durch das moderne Tagesgeſchrei nach immer Neuem, für's Erſte noch ruhig bei den im letzten Jahrzehnt zu allgemeinerer Geltung gelangten Principien und Anſichten im Geſchichts-Unterricht feſthalten und erſt danach allenthalben die Praxis wirklich und tüchtig geſtaltet ſehen wollen, ehe zu etwas Anderm wieder die Hand geboten werden kann. Der Segen des Guten geht zu leicht über dem haſtigen Wechſel und dem thörichten Haſchen nach buntfarbigen Neuerungen, als dem vermeintlich Beſten, verloren. Und ohnehin ſind noch gar manche Schwierigkeiten zu überwinden, bevor in allen Schulen der mögliche und gewünſchte Ertrag des geſchichtlichen Unterrichts für die geſammte geiſtige Bildung der Jugend mit Grund gehofft werden kann. Zeitmangel, Armuth an Hülfsmitteln, geſtörter Schulbeſuch, überfüllte Claſſen, große Ungleichheit des Bildungsſtandpunktes der gleichzeitig zu unterrichtenden Kinder, Beengungen durch vielleicht übelwollende ſelbſtbeſchränkte Inſpectoren und was dergleichen mehr, ſind durchaus nicht gleichgültige Erſchwerungen — wie alles Unterrichts, ſo beſonders desjenigen in Lehrzweigen, welche ſich erſt in manchen mit dem pädagogiſchen Fortſchritt minder vertrauten Köpfen zweifelfreiere Anerkennung erringen müſſen.

Und doch iſt faſt zu beſorgen, daß dies noch nicht die ſchlimmſten Hinderniſſe ſind. Sie ſind ja größtentheils nur ſehr äußerlicher Art, und wenn ſie auch anerkannt viel Mühe und Noth machen, ſo gibt es doch auch manche wirkſamen Mittel zu ihrer Abhülfe. Wo rüſtiger Muth, friſche Kraft, Geſchick, Selbſtverleugnung und Ausdauer an's Werk gehen, da werden zuletzt die meiſten jener Schwierigkeiten weggeräumt, oder ihr ſtörender Einfluß wird mindeſtens weſentlich beſchränkt.

Dagegen die Indolenz ſo Mancher, von denen man nach Beruf und Gewiſſen ein friſches, thatkräftiges Eingreifen, ein fleißiges Durcharbeiten des Materials und der fruchtbaren Verwendungsweiſen deſſelben, ein umſichtiges Bemeſſen und Zurechtlegen der Sachen nach gegebenen Umſtänden um ſo mehr erwarten und fordern könnte, da es ihnen häufig weder an Einſicht, noch an der befriedigenden Gunſt äußerer Schulverhältniſſe gebricht. Dieſe Charakter- und Geiſtesſtumpfheit (denn es iſt mehr als bloße Säumigkeit und Arbeitsſcheu) bei denen, welche ſchuldig und verbunden ſind, Hand an's Werk zu legen, iſt, wie mir ſcheint, ein ungleich größeres Hemmniß, als alle oben genannten. Mir kommt ſie als der Cardinal-Hemmſchuh in der Schulwelt vor, da ſie ſelten curabel und darum meiſt abſolut tödtend und verderblich iſt. Selbſt elektriſche Schläge von Seiten der Behörden wecken die unerläßliche Spannkraft für die Dauer nicht wieder. Dieſe Stumpfheit trägt einen Hauptheil

Digitized by Google

der Schuld davon, daß es, wie leider, leider! mit dem naturkundlichen und geographiſchen Unterricht in gar manchen Schulen, ſo ſelbſt mit dem geſchichtlichen, dem doch wahrlich die erfriſchende Kraft nicht abgeht, recht herzlich ſchlecht beſtellt iſt. Man ſollte das Maß des hie und da noch wirklich vorhandenen Mangels an Anſtelligkeit bei dieſem Unterricht, ſowie des wo möglich noch größern Mangels an Sinnigkeit, ihn nur einigermaßen lebendig und ertragsfähig zu machen, kaum für denkbar halten.

Es würde ein undenkbares und zum Theil widerliches Geſchäft ſein, nach den Urſachen dieſer Erſcheinung zu forſchen, welche in das Gebiet des privaten Lebens der Betheiligten hinüberreichen; aber zu fragen nach den in der Sache ſelbſt (im Lehrgegenſtande nämlich und in deſſen gegenwärtig principmäßig feſtgeſtellten Form) und nach den in der jetzigen Zeit liegenden Urſachen des nur ſehr langſamen Gedeihens des Geſchichtsunterrichts in den gewöhnlichen Land- und niedern Stadtſchulen: — das ſcheint eben ſo nöthig als zeitgemäß.

Der Gegenſtand an ſich iſt heut zu Tage weder erſt zu neu, noch zu unvollſtändig erwogen; weder der Stoff an ſich, noch die Methode dabei unterliegt jetzt noch großen Zweifeln und Bedenklichkeiten; und doch will es damit laut den Berichten aus mehreren Gegenden immer noch gar nicht ſo friſch und fröhlich fort. Die Theorie iſt der Praxis weit vorangeeilt; die Schulen kommen überall ſo raſch nicht mit fort. Das muß doch wol auch beim Geſchichtsunterricht ſeine beſondern Gründe haben, die weſentlich mit in dem Lehrobject ruhen. Dieſe Schwierigkeiten an's Licht zu ziehen, ſcheint mir der Mühe werth, zumal da die Zeit ſelbſt auf Beſeitigung derſelben hindrängt. Denn es läßt ſich, — um nur Eins z. B. anzuführen, was auch diesjährige Wahrnehmungen beſtätigten — kaum verkennen, daß gegenwärtig noch mehr als früher die tüchtigſten Geſchichtslehrer und Geſchichtsſchreiber gerade darauf ein Hauptaugenmerk richten, durch das mündliche und ſchriftliche Wort dem Geiſte gebührendere Geltung zu verſchaffen, welcher in dem Lehrer, wie in der Schuljugend mehr als eine bloße oberflächliche Theilnahme, eine leckere Neugier an der Geſchichte anzuregen vermag, welcher vielmehr den ganzen Sinn und das Gemüth mächtig ergreift, und nicht blos klüger, berechnender, ſchlauer, ſondern beſſer, frömmer macht: ich meine, dem ächtchriſtlichen Geiſte. Sie fühlen beide die unerläßliche Nothwendigkeit, gegenwärtig ganz beſonders darauf hinzuarbeiten, daß die Geſchichte zu keiner bloßen kalten Gedächtniß- und Verſtandes-Bereicherung ausſchlage, daß ſie auch fernerhin nicht blos von einem blaſſen, ſchwächlichen und gefühligen Schemen der Vaterlandsliebe getragen werde, ſondern daß ſie vornämlich ein ächt-chriſtliches Leben und einen edlen, geſunden Patriotismus begründen helfe. Das iſt ohne Zweifel das Rechte. Ginge nur erſt Jeder

Digitized by Google

unverwandt hierauf los. Um aber nur zu dieſem erfreulichen Doppelziele zu gelangen, gibt es ſchon mancherlei eigenthümliche Schwierigkeiten zu beſiegen; und jene beiden Stücke erſchöpfen noch nicht die ganze Aufgabe. Wenden wir uns nun aber zur Beleuchtung der erwähnten Schwierigkeiten. —

Den Grund davon, daß es in den Volksſchulen, namentlich auf dem Lande, mit dem Geſchichtsunterrichte nur ſehr langſam fort will, finde ich zunächſt im Weſen der Geſchichte.

I. Die Geſchichte iſt kein zufälliges und regelloſes Conglomerat blos äußerlicher Begebenheiten, es iſt darin nicht in freieſter Willkür eine buntfarbige Menge von Erſcheinungen im Laufe der Zeit zuſammengewürfelt. Folglich geſchieht ihrer Aufgabe unterrichtlich auch entfernt noch nicht Genüge, wenn der Lehrer, blos vom Zufall und von der Willkür geleitet, buntfarbige Äußerlichkeiten von allerlei der Zeit und dem Raume nach auseinanderliegenden Thatſachen nebeneinander ſtellt. Solch ein Verfahren kann momentanes Amüſement gewähren und eine vorübergehende Spannung anregen; aber es hat ſelbſtredend keinen Werth, verdient auch nicht nur keine Anerkennung, ſondern iſt ſachlich und pädagogiſch verwerflich und richtet ſich durch ſich ſelbſt. —

Die Geſchichte iſt auch kein bloßes Gebilde eines geiſtigen Kryſtalliſationsproceſſes, bei welchem um eine gewiſſe Kerngeſtalt, um eine beſtimmte Idee, andere Kryſtallgeſtalten nach inwohnender Regel angeſchoſſen wären. Zwar waltet bei dieſer Auffaſſung ſchon die Anerkennung einer beſtimmten Geſetzmäßigkeit, einer plaſtiſchen Geſtaltung in der Geſchichte vom Momente des Beginns der Begebenheiten bis zu dem ihrer Vollendung ob, und man wird auch durch dieſelbe darauf hingeleitet, daß die Tendenz der Kern-Ideen ſich in den um ſie herumgelagerten Geſtaltungen in den Grundzügen ſtets wiederhole. Aber die Geſchichte iſt, weit entfernt irgendwo und wie ſtarr und hart geworden zu ſein, allenthalben ſtetiges, liquides Leben. Darum iſt auch mit der Weiſe des praktiſchen Geſchichts-Unterrichts der Aufgabe nicht befriedigend entſprochen, welche zwar den Fundamental-Gedanken eines beſtimmt abgegrenzten Gebiets hiſtoriſcher Geſtaltungen zuerſt hervorhebt und plaſtiſch anſchaulich hinſtellt, aber dann die damit zuſammenhängenden Thatſachen nur ihrer allgemeinſten Tendenz nach mit anſchließt, ohne deren eigenthümlichen Charakter beſonderer Aufmerkſamkeit zu würdigen. —

Die Geſchichte iſt eine organiſche Lebensentwickelung von mehreren geiſtigen Mittelpunkten aus, in viele ſich wechſelweiſe fordernde und bedingende Geſtaltungen hinein, die alle gemeinſam zu einer höhern Einheit hinſtreben. Sie iſt der damit nothwendig gegebene Wechſelſtreit der in die wirk-

Digitized by Google

liche Welt getretenen Ideen, welcher die Friſche der Entwickelung unterhält und aus welchem allein die höhere Lebensweisheit verſöhnend und vollendend hervorzugehen vermag.

Deshalb iſt im praktiſchen Geſchichtsunterricht allerdings zunächſt die Aufzeigung der Grundideen, von denen aus die Entwickelung beginnt, in ihrer Reinheit und Einfachheit von Wichtigkeit, ſo daß ſie zu ſicherer, lebendiger Auffaſſung gelangen können. Dann aber kommt es darauf an, den Hauptrichtungen ihrer Entwickelung vom Centrum aus radienartig und ſtationenweiſe ſelbſtändig zu folgen, um ihre Eigenthümlichkeiten und ihren individuellen Charakter zu erkennen. Zuletzt ſind die Wechſelbeziehungen der Haupterſcheinungen in dieſen Richtungen aufzuſuchen und ſo das Ganze als eine lebenvolle, von tief innen waltendem, höherm Geiſte bewegte Einheit abzurunden.

Nun ja, das iſt nicht leicht! Je weiter aber der praktiſche Geſchichtsunterricht hinter dieſer Aufgabe zurückbleibt, deſto ſpärlicher wird auch der Ertrag deſſelben, und je weniger ein geſchichtlicher Leitfaden (Leſebuch, Handbuch) zu der Löſung dieſer Aufgabe dienen kann, deſto geringer iſt ſeine Brauchbarkeit.

Die Aufgabe iſt ſublim. Nicht auf jeder Unterrichtsſtufe iſt das Ideal gleich ganz zu verwirklichen; man hat ſich ihrer Löſung gradatim zu nähern. Es gibt dabei eine Anfangs-, Mittel- und Vollendungs-Stufe. — Ich will für die Anfangsſtufe auch nur die erſten Anfänge dieſer Löſung bedingen; jedoch auch gleich Lehr- und Handbücher dafür fordern, welche dieſe Löſung bei ſachkundigem Gebrauche ſicher ſtellen. Das verfloſſene Jahr hat ſeine Beiſteuer zu ſolchen Hülfsmitteln dargereicht. Die tüchtigern der auf dem Gebiete der Geſchichtsliteratur arbeitenden Pädagogen laſſen es ſich in ihren Compendien, wie in den ausführlichen Commentaren gegenwärtig ſehr ernſt angelegen ſein, einer ſachgemäßern und zugleich geiſtes- und gemüthsfriſchern Behandlung der Geſchichte vor- und in die Hand zu arbeiten. Sie beſeitigen mehr und mehr die unzweckmäßige Form, in der viel ſtarkgebrauchte Leitfäden und Lehrbücher für den Anfangsunterricht in der Geſchichte geſchrieben ſind, und weichen aus dem alten zerfahrenen Geleiſe auf friſche, ſicherere Bahn. Als den von ihnen dabei verfolgten methodiſchen Grundgedanken kann man folgenden erkennen: Wenn bei den Kindern das Intereſſe an der Geſchichte z. B. durch die anregende Behandlung der bibliſchen Geſchichten, geweckt iſt, dann ſind den Anfängern aus der vaterländiſchen Geſchichte einige wenige, angemeſſen gewählte, lebendige Einzelbilder, alſo biographiſche und monographiſche Darſtellungen, vorzuführen, in denen der Geiſt und die Hauptbeſtrebungen größerer Zeitabſchnitte gleichſam verkörpert ſind. Freilich genügt es dann nicht, bei den wichtigen Perſonen die Sache damit abzuthun, daß die Geburts- und Sterbejahre, ihre etwaigen Kriege

Digitized by Google

und Eroberungen, die eine oder andere zu rühmende oder zu tadelnde Charakter-Eigenthümlichkeit und dergleichen chronologisch hergezählt werden, dürr und todt, vielleicht höchstens noch mit Erwähnung der stereotypen Redensarten wegen etwa ausgetrockneter Sümpfe, gegründeter Schulen und Kirchen und wegen der Pflege von Künsten und Wissenschaften. Nein, nicht so. Einer jeden zu behandelnden historischen Person ist vielmehr erst aus der gesammten Zeitlage, in der sie steht, aus ihren Kräften und ihrer Eigenthümlichkeit die ihr durch höhere Waltung zugetheilte und von ihr als solche erkannte Lebensaufgabe abzuhorchen. Diese ist klar und sicher auszusprechen, und dann ist nachzuweisen, wie die historische Person zur Lösung dieser Aufgabe vorbereitet ist, wie und unter welchen Forderungen und Hemmungen sie die Lösung bewirkt hat und welcher Anstoß zu neuen Gedanken und Lebensregungen dadurch für Gegenwart und Zukunft gegeben ist. Ich erinnere des Beispiels halber an Doctor Luther. Wie man es bei diesem gewohnt ist, daß seine Lebensaufgabe ganz von selbst in den Mittelpunkt seiner ganzen, erstaunlichen Thätigkeit und auch seiner untergeordnetern Lebensbeziehungen gestellt wird, wie von ihr aus der ganze Mann in seinem Streben und Kämpfen erfaßt und beleuchtet wird, und wie man auf diese Weise ein Bild seiner ganzen Zeit zu gewinnen sucht, so sollte es in andern Fällen auch geschehen, um Geist und Bewegung, um Verbindung und Verständniß in die Lebensbilder zu bringen. Natürlich muß sich nun jeder Lehrer die Mühe geben, selbst erst gehörig mit solch einer Weise, die Sache anzugreifen, in's Reine zu kommen; sie kostet Arbeit und kann aus vielen der verbreitetsten Compendien nicht sogleich ersehen, auch nicht gut danach betrieben werden. Die blos chronologisch aneinander gereihten, hier und da einmal in dem Verhältniß wie Grund und Folge flüchtig verbundenen Einzelheiten, wie sie dort vornämlich gefunden werden, verwischen gewöhnlich zu sehr die Fundamental-Idee, um welche sich jedes ausgezeichnete Leben wie um seine Sonne hat drehen müssen. Sie überlassen meist das Herauserkennen derselben dem Scharfblick des Lehrers und öffnen dadurch dem Sachunkundigen ein weites Feld vager Vermuthungen und hohlen Raisonnements, wodurch nur zu häufig die einzelne Geschichte oder Periode ein ganz anderes Licht bekommt, als sie in der That hat. Dagegen sind solche Bücher vorzüglicher, die zusammenfassend bestimmt aussprechen: Dies hat der Mann erstreben wollen, und das hielt er für seine Lebensaufgabe; so und so hat er gestrebt und versucht, seinem vorgesteckten Ziele näher zu kommen. — Unter andern haben die Dittmarschen Geschichtswerke in dieser Beziehung große Vorzüge.

Obige Andeutungen bezeichnen in der Sache selbst, wenn es damit genau genommen werden soll, begründete Schwierigkeiten des schnellen Emporblühens eines guten geschichtlichen Unterrichts in jeder

Digitized by Google

Schule und der Erzielung eines befriedigenden Ertrags deſſelben. Nicht jeder Lehrer, der auch Geſchichte lehren ſoll, wird ſie erkennen und ordentlich beheben können und mögen. Sie geben Arbeit und zwingen zu guter Vorbereitung. Wo dieſe nicht daran geſetzt wird und paſſende Hülfsmittel fehlen, da verkümmert die Sache.

II. Aber auch in der jetzt principmäßig verlangten Form des Geſchichts-Unterrichts liegen beſondere Schwierigkeiten.

Es wurde bereits erwähnt, daß man biographiſche und monographiſche Einzelbilder im geſchichtlichen Anfangsunterricht zu nehmen habe. Auf eine große Anzahl ſolcher Einzelbilder kommt es natürlich zu Anfange nicht an, vielmehr würde dieſe leicht der beabſichtigten Vertiefung in die Kernſtücke der geſchichtlichen Entwickelungen hindernd in den Weg treten. Es kann bei einer mäßigen Anzahl ſolcher Bilder daſſelbe und mehr gewonnen werden, wenn, ohne ſie endlos weit auszuſpinnen, wenige mit Muße ausgebeutet, als wenn mit flüchtiger Andeutung der Hauptmomente eine Menge durchgeſetzt werden. Einen klaren, feſten geiſtigen Gewinn kann man im letztern Falle nicht erwarten.

Aber der Sachkundige weiß es, daß trotz der durch dieſe Forderung von Einzelbildern des Menſchenlebens in den verſchiedenen Zeiten und Völkern allerdings gewährten Erleichterung der Aufgabe, dieſe dennoch an ſich nicht geradezu mühelos iſt, wenn ſie ordentlich, ohne Halbheiten und Ungenauigkeiten gelöſt werden ſoll. Die Schwierigkeit liegt nämlich darin, daß die Abſpiegelung des Geiſtes und Charakters einer ganzen Zeitperiode in einer und der andern hervorragenden Perſönlichkeit und Begebenheit ſich keineswegs gleich von ſelbſt verſteht. Die Strahlen des Geiſtes und Charakters der verſchiedenen Zeiten brechen ſich in den verſchiedenen Perſonen und Völkern äußerſt mannichfaltig, und unter gleichem Fundamental-Einfluß derſelben geſtalten ſich doch nach Maßgabe der bei den Perſonen und Völkern vorgefundenen Bedingungen die Lebensentwickelungen ſehr abweichend von einander. Dieſe weſentlichen Züge des Zeitcharakters nun zu erfaſſen und ſie auf die perſönlichen Träger der Zeit nicht durch bloßes äußerliches Herüberziehen anzuwenden, ſondern aus dieſen lebendig heraus zu entwickeln: das iſt's, worauf es ankommt, wenn der geſchichtliche Unterricht ſchon von Anfang an für die Bildung der Jugend ertragfähig gemacht werden ſoll, und das iſt's zugleich, was nicht jeder Lehrer vermag. Nur ſo hat es aber einen Sinn, daß die ganze Zeit und die darin waltenden Grundideen an einer gewählten Gallerie großer Perſonen und großer Thaten verfolgt und begriffen werden ſollen. Die bunt wechſelnden Lebensäußerlichkeiten dabei, welche nicht

Digitized by Google

ſelten irrig für das Weſentlichſte genommen werden, haben einen viel mehr untergeordneten Werth. —

Freilich die ganze Fülle der in mancherlei Farben gebrochenen Strahlen des Zeitcharakters in einem kurzen Bilde zuſammenzufaſſen, iſt unmöglich, zum Glück jedoch zugleich für Anfänger auch völlig unnöthig und unräthlich. Die hauptſächlichſten derſelben ſind allein das Rechte. Bei ihnen gilt es dann, ſie in leicht erfaßbare Brennpunkte zu ſammeln und in ein ſehr einfaches, friſches Gewand zu kleiden, ohne den Kern der Sache verkümmern zu laſſen. Ob dieſe Brennpunkte in die Mitte der Darſtellung des Lebens einer hiſtoriſchen Perſon, oder der Abwickelung einer folgenreichen Begebenheit zu rücken ſind, das wird theilweis die Sache ſelbſt, theilweis der Grad der Empfänglichkeit der Kinder und deren ſchon erreichte Geſammtbildung entſcheiden müſſen; ganz allgemein läßt ſich weder das Eine noch das Andere für das allein Richtige halten.

III. Freilich in dieſer Darſtellung ſelbſt liegt eine neue formelle Schwierigkeit.

Weder eine redſelige Breite, die ſich beim Erzählen aus dem Hundertſten in's Tauſendſte verirrt und dabei Hauptſachen und Nebenſachen unterſchiedlos in einander verfließen läßt, noch eine aphoriſtiſche Brockenhaftigkeit der Erzählung, wobei die Kinder auf das Errathen des Zuſammenhanges und des Sinnes angewieſen werden; weder eine gefliſſentlich auf fleißiges Moraliſiren bei dargebotener Gelegenheit abzweckende Darſtellung, noch eine ſolche, welche ängſtlich auch den ſich von ſelbſt ergebenden Urtheilen und allgemeinen Lebens-Wahrheiten ausweicht, trifft das Richtige. Die erſte Weiſe wird eben ſo farblos als endlos, die zweite eben ſo unkindlich als wunderlich hemmend, die dritte eben ſo verkehrt als bedenklich, die vierte eben ſo unnatürlich als zweckwidrig. Richtig und zweckmäßig iſt allein die Darſtellung, welche mit ſehr einfachen, unverwickelten Worten, in denen Verſtand und Herz der Kinder ſich erfriſchend angeſprochen fühlen, das Leben einzelner Perſonen oder den Verlauf wichtiger Begebenheiten dergeſtalt vorführt, daß die Entwickelung der auf die Lebensaufgabe jener oder auf die Grundidee bei dieſen ſich beziehenden, hauptſächlichſten Verhältniſſe unſchwer verfolgt und auch vom kindlichen Gemüth die Achtung oder die Erkenntniß der höhern, göttlichen Waltung gewonnen werden kann, welche für das kindliche Bewußtſein und Leben ſchon an und für ſich folgenreich werden kann. Die gemeinhin ſogenannte „Lehre" der Geſchichte muß keinen moraliſchen Appendix derſelben bilden, ſondern ſie muß ganz von ſelbſt aus der Darſtellung ſich ergeben. —

Um ſo zu erzählen, daß dieſen Forderungen entſprochen wird, bedarf's vieler, bedächtiger Vorbereitung und praktiſcher Übung;

Digitized by Google

man kann sich im Unterricht nicht ohne Weiteres auf sich dabei verlassen. Es ist mit bloßen Lückenbüßern, salbaderndem Geschwätz, kurzweiligen Anekdötchen und dergleichen begreiflich nichts gewonnen. Aber eine kleine Zahl von 36—40 musterhaft bearbeiteten und danach erzählten Geschichten aus der Geschichte kann schon einen trefflichen Grund für Anfänger (Lehrer und Schüler) legen helfen. Wer diese bessere Weise erst gewohnt geworden ist, wer sie beherrschen gelernt hat: dem wird der Erfolg die Mühe leicht machen und er wird den Geschichtsunterricht mit ganz andern Augen ansehen lernen.

Blos tabellarische Übersichten der Geschichte können niemals einen ordentlichen Geschichtsunterricht — selbst wenn er wegen Zeitmangels sehr beschränkt werden müßte — ersetzen. Sie führen zu bloßer Gedächtnißmast und Gedächtnißbelästigung, abgesehen noch von der unvermeidlichen Zerrissenheit des Wissens. Übersichten gehören stets für den Volksunterricht an den Schluß, nicht an den Anfang, und Tabellen der Geschichte finden ihre richtigste Anwendung überall erst dann, wenn man die Geschichte schon einmal ordentlich gelernt hat und nur die Hauptmomente repetiren und befestigen will.

Man ist versucht, zu wünschen, daß statt bloßer tabellarischer Übersichten im Geschichtsunterrichte in Volksschulen lieber gar nichts genommen und die damit nur todt zu schlagende Zeit zweckmäßiger verwendet werde. Will man einmal den Zweck, so muß man auch die dienlichen Mittel wollen, also: ordentliches Verfahren und gehörige Zeit zur Stille, zur Vertiefung in die Sache und zur Ausbeutung derselben.

Die gegenwärtige Zeit bricht die gute Bahn, welche in dieser Richtung zum Ziele führt, immer breiter; auch das verflossene Jahr hat seine darauf abzweckenden Sprengungsversuche am alten Schlendrian fortgesetzt.

IV. Noch Eins. — Die Umschau unter den neuesten literarischen Erscheinungen auf dem Felde des Geschichtsunterrichts begegnet auch der Fortführung der Arbeiten zur allmäligen Behebung noch anderer Schwierigkeiten.

Wie vereinfacht man auch den für die Jugend geordneten Bericht zu gestalten sucht, welchen die Geschichte von den ihr angehörigen Erscheinungen erstattet, immer bedarf es beim Geben und Empfangen desselben des Urtheils und häufig auch der Reflexion. Ja das soll und muß eben so sein, und darauf stützt sich vorzugsweise die Geist und Gemüth bildende Kraft der Geschichte. Eine geschichtliche Darstellung ohne Urtheil, ohne Gedanken ist dem chemischen Phlegma vergleichbar, ein ziemlich nutzloses Residuum, dem der geistige Gehalt entzogen ist. In einem gewissen Bereiche

Digitized by Google

iſt weder das Urtheil, noch die Reflexion erſchwert, beides tritt beim Lehrer und Schüler ganz unbemerkt zu ihrer productiven und receptiven Arbeit hinzu, fördert und erläutert ſie und hilft die Geſchichte weſentlich im Geiſt und im Gemüth Beider befeſtigen. Aber jener Bereich iſt nicht ſehr groß, und die Mehrzahl der mannichfaltigen, geſchichtlichen Erſcheinungen iſt von Kindern um ſo weniger ohne Weiteres innerlich zu verarbeiten, je kleiner deren äußerer, wie deren geiſtiger Anſchauungskreis iſt und je weniger die von dieſem aus für die fernern und fremden Verhältniſſe und Perſonen etwa zur Hülfe genommenen Analogieen darauf zutreffen.

Die Geſchichte nun bewegt ſich vorwaltend auf geiſtigem Gebiet, die Jugend aber bedarf, zumal anfangs, vorwaltend der ſinnlichen Anſchauungen. Deshalb ſind für den geſchichtlichen Unterricht auch äußerlich faßbare Stützpunkte wichtig. In dieſer Hinſicht haben z. B. geſchichtliche Bildniſſe, ſogenannte Geſchichtsſtröme, in beſtimmte Spalten und Felder getheilte Geſchichts-Tableaux, Denkmünzen und dergleichen ihren unverkennbaren Werth. Ja es iſt nicht überflüſſig, ſelbſt minder vollkommene Hülfen dieſer Art, ſo viel man deren irgend paſſende erlangen kann, zu rechter Zeit mit in den Unterricht zu bringen, und außerdem noch auf anderweit zu beſchauende hinzuweiſen.*)

Das ſteigert natürlich den pädagogiſchen Wunſch, didaktiſch eine Hülfe zu gewinnen, die nicht blos vorübergehend der Geſchichte diene, ſondern auch von bleibendem Werthe ſei und damit zwiefach nütze. Der glückliche Takt hat dieſe Hülfe im geographiſchen Unterricht vermuthet, und man iſt jetzt dabei, die Geographie mit der Geſchichte auch für den niedern Schulunterricht in eine analoge Verbindung zu bringen, wie eine ſolche im Leben und in der geographiſchen Wiſſenſchaft bereits beſteht. Vielfach werden Geographie und Geſchichte in Schulen als ein combinirter Lehrgegenſtand behandelt; aber ſoweit davon Berichte bekannt geworden ſind, ſo viel aus Lehrbüchern, welche dieſe Combination recht vorzugsweiſe unterſtützen wollen, ſich entnehmen läßt, iſt es damit noch keineswegs auf einen feſten Abſchluß gekommen. Die Sache iſt ſo ſchnell nicht zu abplaniren; die wenigſten Sachkundigen wiſſen ſich unterrichtlich damit ordentlich zurecht zu helfen, geſchweige daß dies ſchon jedem Volksſchullehrer gelingen möchte. Er läuft Gefahr, in einen troſtloſen Miſchmaſch zu ge-

*) Mit Hintanſetzung wichtiger Gründe hört man ſogar hier und da den doch ſonſt ſo überaus bedenklichen Beſuch des hiſtoriſchen Schauſpiels, wozu es jetzt auch faſt in allen kleinen Städten von Zeit zu Zeit Gelegenheit gibt, von achtbarer Seite entweder empfehlen oder mindeſtens nicht widerrathen. (!)

Digitized by Google

rathen, aus dem kein Zurechtfinden möglich iſt, oder ſich mit Halbheiten und Bruchſtücken abzumühen, aus denen er ſelbſt nicht — wie viel weniger die Kinder — leicht ein Ganzes geſtalten könnte. Wie ſchön es auch an ſich wäre, zum Behufe möglichſter Vereinfachung der Volksſchul-Lehrgegenſtände eine innige Verſchmelzung der Geſchichte mit der Geographie, oder doch eine möglichſt vielſeitige Unterſtützung jener durch dieſe zu gewinnen, ſo werden die darauf gerichteten Wünſche vielleicht noch eine Zeit lang auf Befriedigung harren müſſen. Ein tüchtiger Schulmann aus den Herzogl. ſächſiſchen Ländern hat uns zum Troſt erſt neuerlich wieder Hoffnung gegeben, durch ihn auch dieſem Ziele näher geführt zu werden.

V. Endlich liegen auch in der gegenwärtigen Zeit noch ganz beſondere Hinderniſſe, daß vieler Orten der geſchichtliche Unterricht nicht befriedigend gedeihen will.

Es kann befremdlich erſcheinen, daß in unſerer bewegten Zeit, welche ſo viel Anregung und Förderung nach den verſchiedenſten Seiten hin gewährt, in welcher die Zahl und Art der Hülfsmittel ſo überraſchend vermehrt und vervollkommnet iſt, beſondere Hinderniſſe aufgefunden werden ſollen, welche einzelnen Beſtrebungen in der Schulwelt entgegenſtehen. Viel mehr und viel ſtärker ſollte man ſich veranlaßt glauben, von den beſondern Förderungen und Unterſtützungen zu reden, welche die Jetztzeit im Vergleich mit der frühern darbietet. —

Nun ja, es kann ja wol überhaupt keinem denkenden Manne ſchwer werden, den großen Fortſchritt unſerer Tage auf allen Wiſſens- und Könnens-Gebieten, im Bereich des geſammten Lebens, zu erkennen, die Erleichterungen und Vervollkommnungen zu begreifen, welche nach allen Richtungen hin bereits gemacht ſind und täglich gemacht werden. Es entgeht auch keinem denkenden Schulmanne das Maß der Vortheile und der Gunſt einer im Allgemeinen ungleich beſſern Lage der geſammten Verhältniſſe, unter denen er in der Schule zu arbeiten hat. Es gehörte Stockblindheit dazu, das zu verkennen. Gerade für geſchichtlichen Unterricht ſcheint nun das rege Leben und Treiben des Volks, das in allen Schichten erwachte Intereſſe an den allgemeinen politiſchen und religiöſen Beſtrebungen, ſowie an den mancherlei öffentlichen Inſtitutionen, womit der Staat und die Kirche das Leben des Einzelnen, wie des Ganzen, gliedern und entwickeln, vorzugsweiſe förderlich. In gewiſſer Hinſicht iſt dies auch unleugbar wahr, indem ſolchergeſtalt täglich ein neuer Anſtoß gegeben und empfangen wird, und das In-Frage-ſtellen mancher herkömmlicher, unangetaſteter Verhältniſſe in keiner Sphäre des Lebens eine verderbliche Stagnation zuläßt, auch im Schulleben nicht. Sobald daher der Lehrer ſich in weiſem Maße ſeinerſeits mit den allgemeinen Pulſen des Tageslebens in Berührung

Digitized by Google

erhält, kann er gewiß ſein, ſich ſelbſt und ſeinem Streben die erforderliche Friſche zu bewahren, die ſeiner Arbeit und ſeiner öffentlichen Stellung dauernde Anerkennung verſchaffen kann. Aber in dieſem weiſen Maße liegt eben der ſpringende Punkt.

Das Leben und Treiben der gegenwärtigen Zeit iſt nicht blos überhaupt ein bewegtes, es iſt ein von vielen Seiten her gewaltſam aufgewühltes, aufgewühlt in den Familien, aufgewühlt in den Gebieten der Kirche, wie des Staates. Allenthalben wogt eine endloſe Unruhe und beſteht ein bis auf den Grund reichender Zwieſpalt der Meinungen, daß es faſt zu verwundern wäre, wenn die dadurch hervorgerufene, vielſeitige Auflehnung gegen allerlei zu Recht beſtehende Verhältniſſe der Pietät und des Gehorſams, wenn die hartköpfige Oppoſition gegen ſo ziemlich alle Maßnahmen vorgeſetzter Gewalten, wenn auch die Frechheit und der Frevel am Heiligen minder ſchneidend, als es geſchieht, aufträte. —

Unruhe muß ſein, und die Gegenſätze müſſen auch auf einander platzen, um die Wahrheit und das Recht aus ihren menſchlichen Hüllen herauszuſchälen; aber das wühleriſche Treiben ſyſtematiſch opponirender Parteien, die Hand in Hand mit nur erheuchelter Ehrlichkeit und mit offenem Übermuthe, mit argliſtiger Eigenſucht und jeſuitiſcher Ausbeutung des ihnen von beſchränkten Unzufriedenen geſchenkten Vertrauens, in Kirche und Staat nur negiren, aber nichts bauen, nur geheiligte Gewalten untergraben, um ihre tyranniſche dafür zu erheben: dies in der That geſinnungsloſe, in ſeltſamer Begriffsverwirrung und Ironie ſogenannte geſinnungstüchtige Treiben muß nicht ſein. Es iſt eine Empörung gegen göttliches und menſchliches Recht. —

Mitten in dieſe Wogenſchläge eines ſo bewegten Meeres der Jetztzeit iſt nun auch der Lehrer mit der Aufgabe geſtellt, dieſe Zeit nicht allein für ſich zu begreifen, ſondern auch die ihm anvertraute Jugend zu deren Verſtändniß anzuleiten. Das Tagesgeſchrei der Parteien zieht ihn hinüber und herüber, zumal wenn er keine bewußte Selbſtändigkeit beſitzt; der Einfluß der nächſten Umgebung gewährt in ſeltenern Fällen für ihn eine erwünſchte Stütze, und ſo iſt er der doppelten Gefahr hingegeben, dem Liberalismus und Radikalismus einerſeits, oder dem Indifferentismus und Jeſuitismus andererſeits zu verfallen.

Allerdings ſteht bewußt oder unbewußt ein Jeder in dieſem wogenden Lebensmeere der Meinungen und Strebungen, nur nicht Jeder mit verwandter Verantwortlichkeit wie der Lehrer. Es iſt ferner zunächſt gar keine zwingende Nothwendigkeit vorhanden, ja es würde dem Volksſchullehrer als eine handgreifliche Verkehrtheit aufzurechnen ſein, wenn er in ſeinem Geſchichtsunterrichte recht abſichtlich und vorzugsweiſe die Zerriſſenheit der Jetzt-

Digitized by Google

zeit ausmalen und das Leben in seiner bedrohlichen Auflösung darstellen wollte, da doch dem jugendlichen Gemüthe solche Zustände so erstaunlich fern liegen, daß es vielmehr gar kein Organ dafür zu haben scheint. Jedoch der Lehrer für *seinen* Theil muß hierbei mit sich in's Reine gekommen sein, und je nachdem er seine Stellung gegen diese Erscheinungen genommen hat, wird sich seine Gesammtauffassung derselben färben. —

Auf *diesem* Punkte besteht nun eben die Gefahr, ein Geschlecht aus der Jugend heranzuziehen, mit gleicher Anmaßlichkeit und Auflehnungssucht oder mit gleicher Glaubenlosigkeit und Gemüthserstorbenheit, wie sie in den Kreisen der Alten bereits vielfach waltet. Der geschichtliche Unterricht muß dazu als ein ganz vorzugsweise wirksames Mittel erscheinen, weil er die directeste Aufforderung zu enthalten scheint, durch *Tagesbilder* des Lebens für solch Leben vorzubereiten und zu befähigen. Je weniger sich Volksschullehrer gegen die fraglichen Tagesbewegungen hermetisch abschließen können und sollen und je weniger allen die erforderliche Reife des Urtheils und Erfahrung für diese Verhältnisse zur Seite steht, um desto eher sind sie hier mancherlei Verirrungen preisgegeben, die sich nachmals an dem Geiste ihrer Einwirkung auf die jugendlichen Gemüther zu rächen drohen. Entweder leiten sie die letzteren irre, ohne sich dessen selbst klar bewußt zu sein, oder sie lassen sie gehen, wie sie eben gehen wollen: — Beides ein großer Übelstand für das nachmalige, bewußtere kirchliche und öffentliche Leben der Kinder. Die Lehrer, hier und da selbst dem Liberalismus oder Radikalismus oder dem Indifferentismus zugeneigt, versperren somit der Jugend eben so sehr die Entfaltung des allein erwünschten **edlen** *Patriotismus*, als der nur durch einen *ächt-kirchlichen* Sinn geweckten und genährten, sittlich-religiösen Entschiedenheit. Wo aber dieses Doppelziel verrückt wird, da erwächst aus dem Geschichtsunterricht kein Segen. Daß dieser vieler Orten bisher nicht hat erwachsen wollen, scheint mir, außer in andern schon oben erwähnten Schwierigkeiten, auch in dem Sinn *solcher* Geschichtslehrer begründet zu sein, welche keine *richtige Stellung* gegen *Staat* und *Kirche* haben.

Diesem Sinn glaube ich es zuschreiben zu müssen, wenn die in der Geschichte zu erzählenden Begebenheiten nur obenhin äußerlich abgethan werden, ohne auf deren Kern und Bedeutung, wie auf ihren innern Zusammenhang auch nur entfernt hinzudeuten; wenn sie ferner farblos und todt dem Gedächtnisse übergeben werden, ohne sie einflußreich auf Geist und Sinn der Jugend schon durch die Darstellung selbst zu machen; oder wenn gar mit Berechnung oder aus Unkenntniß nur *die* Seiten derselben betont werden, welche den Geist des Widerspruchs, des platten Materialismus und der hohlen Gleichgültigkeit entzünden, ohne die ganze Thatsache in den Brennpunkt *veredelter patriotischer* und *ächtchristlicher* Auffassung zu bringen. Was ist in solchen Fällen zu erwarten!

Digitized by Google

Das Kindesgemüth fordert nicht hochfliegende, hohle Phraſen, ſondern ihm entſprechende Nahrung aus *großen Gedanken* und *großen Geſchichten*. Ich kenne keinen größern Gedanken, als den *Gedanken des lautern Chriſtenthums*, und keine größere Geſchichte, als die *Entwickelungsgeſchichte des chriſtlichen Lebens*; und *nur das Beſte*, auch aus der Hiſtorie, halte ich für Kinder gut genug. Alle liberalen Verbrämungen, mit wie ernſtem und wohlmeinendem Geſicht ſie auch um die Cardinalpunkte des Lebens gehüllt werden, erſetzen die *ſchlichte* Geſchichte dieſer Cardinalpunkte doch lange nicht, abgeſehen davon, daß hinter ſolchen Verbrämungen gewöhnlich noch eines *beſondern* Pudels Kern verſteckt wird. Ein *lebensfriſcher, edler Patriotismus* und eine *richtig* und *tüchtig gegründete Entſchiedenheit* ſind die beiden großen *Nothwendigkeiten* für den Geſchichtsunterricht in unſern Schulen allen, auch in der *Volksſchule*; und weil in unſerer Zeit an beiden ſo gewaltig gerüttelt wird, iſt's kein Wunder, wenn beide für Den und Jenen zum Schwanken oder gar zum Fallen gebracht ſind.

Darum iſt's eine tröſtliche Wahrnehmung auch des verfloſſenen *Jahres*, daß tüchtige Geſchichtslehrer und Pädagogen dieſen Schaden auf's Korn genommen haben und durch ihre Arbeiten die richtige und würdige Erfaſſung der geſchichtlichen Erſcheinungen von Neuem beſtens ſicher zu ſtellen ſuchen. Es iſt ihnen darin nicht um Spreu und Schalen, es iſt ihnen um eine bedeutſame große Sache zu thun. Ihnen genügt weder ein kümmerlich patriotiſcher, noch ein kümmerlich religiöſer *Nothbehelf*. Was ſie wollen, wollen ſie ganz und ſprechen es darum unumwunden aus. — *Das* kann uns helfen und die Benutzung ſolcher Werke kann Viele wieder in's rechte Geleiſe bringen. Wer mit kräftigem Eifer und reinem Sinn den geſchichtlichen Unterricht in Volksſchulen an *der* Handhabe anfaßt, welche man gegenwärtig dafür als *gut* kennt und hat, der wird, unterſtützt von ſo mannichfach ihm zu Gebote geſtellten Hülfsmitteln, wenn nicht aller, doch der meiſten ihm dabei entgegenſtehenden Schwierigkeiten in genügendem Maße Herr werden.

Digitized by Google

Bibliographische Übersicht

geschichtlicher Unterrichts-Hülfsmittel

aus dem Jahre 1846.

A. Biblische und Kirchengeschichte.

1) Hübner's biblische Geschichten mit möglichster Anschließung an das Original. Von **C. Frick**, und **W. Bang**, Seminarlehrer und Pfarrer. 218 S. Cassel, Luckhardt. ¼ Thlr.

2) **J. Nissen**, Unterredung über die biblischen Geschichten. Praktisches Handbuch für Schullehrer. 2 Bände. 2. Aufl. (1844). Kiel, Schwers. 2 Thlr.

3) **Fr. Vormbaum**, Die biblische Geschichte in der evangelischen Volksschule. Beitrag zur Führung eines christlichen Volksschulunterrichts. 135 S. Elberfeld, Büscher. 12½ Sgr.

4) **A. F. Herklotz**, Geschichte der christlichen Religion und Kirche. Leitfaden für höhere Volksschulen und Proseminare. 69 S. Freiberg, Engelhardt. ⅙ Thlr.

5) Dr. **Rud. John**, Die Geschichte der christlichen Kirche. Dem deutschen Volke geschildert für Schule und Haus. 216 S. Leipzig, Fest. ⅔ Thlr.

6) **Westermeier**, Pastor, Geschichte der christlichen Kirche, fortgesetzt bis IV. Band. 2. Aufl. (Zwingli u. Calvin.) I—IV. 1 Thlr. 11 Sgr. 6 Pf. Halle, 1837—1846.

7) Dr. **Chr. W. Riedner**, Prof., Geschichte der christlichen Kirche. Lehrbuch. 62 Bogen. Leipzig, Brockhaus. 3⅓ Thlr.

8) Dr. **G. E. F. Guericke**, Prof., Handbuch und Kirchengeschichte. 6. verm. u. verb., z. Th. umgearbeitete Aufl. 3 Bde. Leipzig, Gebauer. 4⅔ Thlr.

9) **F. Böhringer**, Die Kirche Christi und ihre Zeugen, fortgesetzt bis zum Schluß der 4. Abtheilung. (Chrysostomus, Olympias, Leo, Gregor d. Gr.) Zürich, Meyer. 2⅙ Thlr. I. 1—4. Abthl. 7 Thlr. 26 Sgr.

10) Dr. **J. Alzog**, Domkapitular in Hildesheim, Universalgeschichte der christl. Kirche. Lehrbuch für akademische Vorlesungen. 4. verbess. Aufl. Mit einer chronolog. Tabelle und 2 kirchl. geographischen Karten. 1219 S. Mainz, Kupferberg. 3 Thlr. 14 Ngr. (katholisch.)

11) **M. Kulke**, Übersicht der heil. Geschichte A. Testaments mit gleichzeitiger Berücksichtigung der allgem. Geschichte, synchronistisch auf drei Tafeln dargestellt. gr. Fol. Frankfurt a. d. O., Hoffmann. ¼ Thlr.

12) **A. E. Nitzsche**, Superintendent, Kurze Religionsgeschichte für Schulen und Confirmanden, so wie zur Belehrung für den evangelischen Bürger und Landmann. 2. Aufl. 3 Bogen. Görlitz, Heinze. 1/10 Thlr.

B. Vaterländische Geschichte.

1) **A. Aumann**, Rector, Das Wichtigste aus der vaterländischen Geschichte. 2. Aufl. 3 Bogen. Grünberg, Levisohn. ⅙ Thlr.

Digitized by Google

2) **Fr. Asmus**, Lehrer, Die merkwürdigsten Begebenheiten aus der brandenburgischen Geschichte von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten. Leitfaden für Schüler. 2. verbesserte und vermehrte Ausgabe. 3½ Bogen. Berlin, Nauck. ⅕ Thlr.

3) **M. Bauche**, Rector in Jauer, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des preußischen Vaterlandes. Nebst Einleitung in die Geschichtskunde überhaupt und Andeutungen der Hauptmomente der Weltgeschichte. Für Lehrende und Lernende. 2. verm. Auflage. 7½ Bogen. Liegnitz, Kuhlmey. 1/15 Thlr.

4) **P. J. Beumer**, Charakterzüge und Anekdoten aus dem Leben der Könige von Preußen und deren Generale. Ein Schriftchen für Preußens Jugend. Mit 2 Bildern. 16. 2¼ Bog. 1/30 Thlr. Im Dutzend ⅓ Thlr.

5) **Fr. Förster**, Preußens Helden in Krieg und Frieden. Eine Geschichte Preußens seit dem großen Kurfürsten bis zum Ende der Freiheitskriege. Biographien seiner großen Männer. (16—20 Lief.) 1. Lief. 2 Bog. und 2 Lithograph. Berlin, Hempel. ⅙ Thlr.

6) **Dr. Th. Tetzner**, Preußen. Geschichte seines Volks und seiner Fürsten von der frühesten bis auf die neueste Zeit. 2. Stereotyp-Ausgabe. 3 Bde. mit 3 Stahlstichen. 16. 81½ Bog. Leipzig, Naumburg. 1½ Thlr.

7) **L. Süren**, Die brandenburgisch-preußische Geschichte mit steter Berücksichtigung der allgemeinen Geschichte der Deutschen, von den frühesten Nachrichten bis auf die gegenwärtigen Zeiten. 1. Theil. 23⅛ Bogen. Köln, Dümont-Schauberg. 1 Thlr.

8) **Dr. E. Helwing**, Prof., Geschichte des preußischen Staats. 2. Bd. 1. Abthl. des ganzen Werks 3. Theil: Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staats während des dreißigjährigen Kriegs und im Zeitalter des großen Kurfürsten. 52¾ Bogen. Lemgo und Detmold, Meyer. 3½ Thlr. 1—3. Thl. 8 1/12 Thlr.

9) Gemälde deutscher Dichter zur brandenburgisch-preußischen Geschichte. Nebst biblischen Kernsprüchen und einem brandenburgisch-preußischen Geschichtskalender. Erfurt, Müller. ⅖ Thlr.

10) **J. Löwenberg**, Geschichte Preußens in gebundener Rede. Mit 4 Kärtchen und 2 Tabellen. 4. 36 S. Berlin, Hoffmann. ⅔ Thlr.

11) **Purgold**, Pastor, tabellarische Übersicht der deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte. 3. Auflage. 24 S. 2 Sgr.

12) Anhaltspunkte beim Unterricht in der Geschichte der Deutschen. Zusammengestellt nach Jerrer und Wahlert. Freiberg, 1845. Craz und Gerlach. 1/20 Thlr.

13) **P. A. Liebler**, Deutsche Geschichte. Für den ersten Unterricht bearbeitet. 12. Auflage. 114 S.

14) Dr. **H. Timm**, Lehrer in Parchim, Kurzer Abriß der deutschen Geschichte. Grundlage für den Vortrag in Bürgerschulen und untern Gymnasialclassen. 32 S. Parchim, Hinstorff. ⅛ Thlr.

15) Prof. **Fr. Nösselt**, kleine Geschichte der Deutschen für höhere Töchterschulen und die Gebildeten des weiblichen Geschlechts. 106 S. Leipzig, Fleischer. ¼ Thlr.

16) Dr. **J. G. A. Wirth**, deutsche Geschichte. 2. Auflage. In 20 Lieferungen oder 4 Bänden à Lief. 6 Ngr. 2. Band. 40 Bogen. Stuttgart, Hoffmann. 1 Thlr.

17) Geschichte der Deutschen, dem Volke erzählt von **Chr. Oeser**. Bearbeitet unter Mitwirkung von **C. Nacke**. Erste Lieferung. Leipzig, Einhorn. 6 Sgr. (In 6 Lieferungen vollendet.)

Digitized by Google

18) **E. Duller**, Geschichte des deutschen Volks. 3. Auflage in mehreren, auch illustrirten, Ausgaben; die Schulausgabe 1 Thlr. Berlin, Klemann.

19) Prof. Dr. **C. W. Böttiger**, Geschichte des deutschen Volks und Landes für Schule und Haus und für Gebildete überhaupt. 3. durchaus verbesserte Auflage in 8 Theilen à ⅙ Thlr. Herausgegeben von der Gesellschaft zur Verbreitung guter und wohlfeiler Bücher. Stuttgart, Scheible und Rieger.

20) Deutsche Geschichte in deutschen Liedern. Von Karl dem Großen bis auf unsere Zeit. 1. und 2. Heft 11¼ Bogen. Ulm, Heerbrandt und Thämel. 8 Sgr. (Würtembergischer Volksschriften-Verein 1845.)

21) **H. v. Sydow**, Geschichte der Deutschen in einzelnen poetischen Darstellungen der Hauptmomente von den ausgezeichnetsten Dichtern Deutschlands. 2. Bd. 6—9. Heft. gr. 12. Meißen, Gödsche. 24 Sgr.

22) Dr. **H. Kletke**, deutsche Geschichte in Liedern, Romanzen, Balladen und Erzählungen deutscher Dichter gesammelt und mit Anmerkungen versehen. Für Schule und Haus. 542 S. Berlin, Adolph. 1½ Thlr.

C. Allgemeine Geschichte.

1) Methodischer Leitfaden zur leichtern Ertheilung eines gründlichen und vielseitig bildenden Unterrichts in der Weltgeschichte für Secundar-, Bezirks- und höhere Bürgerschulen, Progymnasien und Seminare. 230 S. St. Gallen und Bern. Huber. 16 Ngr.

2) **E. Kappe**, Geschichten aus der Geschichte. 4. Aufl. Meurs. 3/15 Thlr.

3) **Purgold**, Pastor, tabellarische Übersicht der allgemeinen Weltgeschichte für Schüler und Schülerinnen. 3. Auflage. 24 S. 2 Sgr.

4) Dr. **Joh. Beck**, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für Schule und Haus. 1. Cursus: Für untere und mittlere Classen höherer Unterrichtsanstalten. 4. durchaus verbesserte und vermehrte Ausgabe. Hannover, Hahn. 206 S. 12½ Sgr. 2. Cursus: Griechen und Römer. 2. Ausgabe. 272 S. ¾ Thlr.

5) Prof. **Fr. Nösselt**, kleine Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. 4. sehr umgeänderte Aufl. 204 S. Leipzig, Fleischer. 12½ Sgr.

6) Dr. **Th. Tetzner**, Allgemeine Geschichte in Verbindung mit Geographie. Leitfaden. Langensalza. ⅓ Thlr.

7) Dr. **J. F. W. Hartmann**, Oberlehrer in Berlin, Übersicht der Welt- und Völkergeschichte. Leitfaden für Gymnasien und höhere Bürgerschulen ꝛc. 105 S. Berlin, Klemann. 9 Sgr.

8) **Fr. Marggraf**, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Berlin, Oehmigke (1845). ¼ Thlr.

9) Prof. **Theodor Dielitz**, Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen. 5. Auflage. Berlin, Duncker. 206 S. ½ Thlr.

10) Dr. **A. W. Fritzsche**, Übersicht der allgemeinen Geschichte zum Gebrauch in den untern Gymnasialclassen. Mit Rücksicht auf das neue Geschichtsreglement für die sächs. Gymnasien. 2¼ Bg. Leipzig, Fritzsche. ⅙ Thlr.

11) **Joh. Nep. Uschold**, Professor in Amberg, Grundriß der allgemeinen Geschichte für lateinische Schulen und Anfänger. 3. verbesserte Auflage. 9½ Bogen. München, Lindauer. ⅖ Thlr.

12) **Chr. Oeser**, kurzer Abriß der allgemeinen Weltgeschichte für Schulen und zum Privatunterricht. 2. revidirte Auflage. 240 S. Leipzig, Einhorn. ⅓ Thlr.

Digitized by Google

13) **J. E. Siebert** (in Reval), Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Kreisschulen und die untern Classen der Gymnasien. 219 S. Reval, Kluge. 18 Sgr.

14) Dr. **E. A. Schmidt**, Grundriß der Geschichte. I. Alte Geschichte. 5. Aufl. 138 S. Berlin, Trautwein. 12½ Sgr.

15) Dr. **Const. Höfler**, Prof. in München, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. I. Bd. 2. Abthl. (Alterthum.) 14⅓ Bog. München 1845. ⅓ Thlr. (Auf Befehl des Königs von Baiern!)

16) Prof. **Welker**, Lehrbuch der Weltgeschichte. I. Alte Geschichte. 8. Aufl. II. Mittlere. 7. Aufl. à ½ Thlr. Derselbe, Lehrbuch der Weltgeschichte im Auszuge. 5. Auflage. 382 S. ⅚ Thlr.

17) Prof. **Annegarn** (in Braunsberg), Weltgeschichte für die katholische Jugend. Im Auszug; 3. vermehrte und verbesserte Auflage von einem kathol. Geistlichen. 518 S. Münster, Theissing. ⅚ Thlr. Das Hauptwerk hat 7 Bände zu 2⅔ Thlr.

18) Prof. **A. L. Hermann** (in Dresden), Allgemeine Weltgeschichte bis auf die neueste Zeit. Für alle Stände. 3. Aufl. (8 Bilder und 8 Charten). Meißen, Gödsche. 580 S. 2 Thlr. Auch unter dem Titel: Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für höhere Bildungsanstalten und Gymnasien. Mit 4 Charten. 1⅚ Thlr.

19) **W. Z. Nessel**, Handbuch der universalgeschichte für gebildete Leser. 1. Abtheil.: Allgemeine Geschichte des Alterthums. Wien, Doll. 1—3. Lief. 19 Bogen. ³⁄₁₀ Thlr. (Vollständig mit 5 Bildern in 5—6 Lieferungen.)

20) Dr. Prof. **Ficker**, Grundriß der Weltgeschichte. I. Abtheilung: Geschichte des Alterthums. Mit einer Einleitung in das geschichtliche Studium. 20½ Bogen. Olmütz, Holzel. 1⅓ Thlr.

21) Dr. **A. Henne**, Professor in Bern, Allgemeine Geschichte von der Urzeit bis auf die heutigen Tage. Schaffhausen, Brodtmann. (cpl. in 3 Bänden ca. 150 Bog. und ca. 12 Thlr.) Bisher erschienen des 1. Bds. 1. u. 2. Buch.

22) Dr. **H. Dittmar**, Geschichte der Welt vor und nach Christus, mit Rücksicht auf die Entwickelung des Lebens in Religion und Politik, Kunst und Wissenschaft, Handel und Industrie der welthistorischen Völker. cpl. in 4 Bänden. 2. Bd. 1. Lief. 320 S. Heidelberg, Winter. 24 Sgr. I. 1. 2. II. 1. 2 Thlr. 14 Sgr.

23) Prof. Dr. **J. W. Loebell** in Bonn, Weltgeschichte in Umrissen und Ausführungen. 1. Band. 604 S. Leipzig, Brockhaus. 2 Thlr.

24) **F. G. S. Albrecht**, Gymnasiallehrer, Weltgeschichte. Lehrbuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen und zum Selbstunterricht. 1. Theil: Alte Geschichte (Geschichte der alten orientalischen Völker und der Griechen mit Inbegriff der Macedonier). 309 S. Mainz, Kupferberg. ⅚ Thlr.

25) Dr. **Karl Ramshorn** (in Leipzig), Allgemeine Weltgeschichte für die Jugend. I. Abtheilung: Alte Geschichte. 196 S. 1 Charte. Leipzig, Baumgärtner. 18 Ngr.

26) **Chr. Gottl. Scholz**, Superintendent, Allgemeine Weltgeschichte. Für Geschichtsfreunde aus allen Ständen. I. Band: Alte Geschichte bis Augustus. 1. Heft. 4 Bogen. Langensalza, 1845. Schulbuchhandlung. ⅙ Thlr.

27) **Held** und **Corvin**, Illustrirte Weltgeschichte. Fortgesetzt bis 29. Lief. (bis S. 320 des 2. Bandes). Leipzig, Hartknoch. ⅙ Thlr.

28) Populäre Weltgeschichte vom Anfang der historischen Kenntniß bis zur Gegenwart. Vollständig in 16 Theilen oder 6 Bändchen. 2. Auflage. 16. 228⅛ Bogen. Leipzig, Thomas. 3⅓ Thlr.

Digitized by Google

29) **K. v. Rotteck's** Allgemeine Geschichte. 17. Auflage. Mit vollständigen Ergänzungen bis auf die neueste Zeit, von Dr. **K. H. Hermes.** In 12 Bänden. 2. Stereotyp-Ausgabe in Taschenformat mit 26 Stahlstichen. 4—28. Lieferung à ⅓ Thlr. Braunschweig, Westermann. — Dasselbe im Auszuge für's deutsche Volk, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und Culturgeschichte. 495 S. Ebendas. 2 Thlr.

30) Derselbe, Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände, von den frühesten Zeiten bis 1840, mit Zugrundlegung seines größern Werkes. 6. Original-Auflage. 5 Bände à ⅗ Thlr. 1—3. Bd. 16. Stuttgart, Scheible und Rieger.

31) Prof. **F. C. Schlosser,** Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts. Mit besonderer Rücksicht auf geistige Bildung. 6. Band. 3. Ausgabe. Heidelberg, Mohr. 3⅓ Thlr.

32) **K. H. Hermes,** Geschichte der letzten 25 Jahre. 3. Band. 5. umgearbeitete Auflage. 1—4. Lief. mit 2 Stahlstichen à 6 Ngr. 320 S. Braunschweig, Westermann.

33) **C. Burckhardt,** Allgemeine Geschichte der Gegenwart. Für denkende Leser aller Stände. 1. Jahrgang, das Jahr 1845. 12 Hefte. 1. Heft 74 S. 1 Portrait, 1 Charte. cpl. 2⅔ Thlr. Nordhausen, Rosenthal.

34) **Fr. Th. Vernaleken,** Geschichtliches Lesebuch für die Jugend. 3 Theile 1⅓ Thlr. St. Gallen, Huber.

D. Geschichts-Bilderwerke.

1) Bibel-Bilder, oder biblische Darstellungen aus der heiligen Schrift. Nach Ölgemälden von **Westall** und **Martin.** In Holzschnitt. 2 Theile in 1 Band. 96 Blätter. 8. Leipzig, Weigel. (Früher 6 Thlr.) herabsetzt auf 1⅓ Thlr.

2) Schul-Bilderbibel in gr. Fol. 30 Bilder, 12 zum Alten, 18 zum Neuen Testament. Herausgeg. vom Pfarrer **Fliedner** zu Kaiserswerth. 2⅔ Thlr.

3) Illustrirte biblische Geschichte. 8 Lieferungen. Stahlstiche. Leipzig, Payne. à ⅓ Thlr.

4) **C. F. Meyer,** Biblische Bilder für Schule und Haus. Nach den vorzüglichsten Werken herausgegeben. In Tondruck lithographirt. gr. Fol. 1—3. Lief. 2 Thlr. Zürich, Meyer und Zeller.

5) Bildnisse der deutschen Könige und Kaiser von Karl dem Großen bis Franz II. Gezeichnet von **H. Schneider,** mit Lebensbeschreibungen von **Fr. Kohlrausch.** 1. Abtheilung. 8 Hefte (bis Maximilian I.). Gotha, Perthes. 4 Thlr.

6) Die deutschen Kaiser. Nach den Bildern des Kaisersaales im Römer zu Frankfurt a. M. in Kupferstich und Farben. Mit Lebensbeschreibungen von **A. Schott.** Fortgesetzt bis zur 16. Lieferung (bis Friedrich III.). Frankfurt, Schmerber, 2⅓ Thlr. Doppellieferungen, 4 Bilder und 6 Bogen Text.

7) Bildergallerie zur allgemeinen Weltgeschichte von **A. L. Hermann** (siehe oben) in 8 Abtheilungen. Text von **Ziehnert.** Neue Auflage in 13 Heften à 5½ Sgr. Meißen, Gödsche.

Digitized by Google

E. Geſchichts-Charten.

1) **C. A. F. Mohr**, Geſchichtstafel. Vergleichende Überſicht des Wiſſenswertheſten aus der Welt-, Religions- und ſächſiſchen Geſchichte. Für Volksſchulen. Leipzig, Klinkhardt. ¼ Thlr.

2) **K. v. Spruner** und **S. Hänle**, Tabellen zur Geſchichte der deutſchen Staaten und ihrer geſchichtlichen Geographie. 1—3. Lief. (bis 843). Fol Gotha, Perthes. 2¾ Thlr.

3) Dr. **Kiepert**, Bibel-Atlas zum Liskoo'ſchen Bibelwerk ꝛc. 9 Charten. 2 Tafeln. 23 Seiten Text. Berlin, Müller. 1 Thlr. So auch deſſen Charten zur Stereotyp-Prachtbibel deſſelben Verlags.

4) **C. Ohmann**, Wandcharte von Paläſtina zur Zeit Jeſu und ſeiner Apoſtel. — Reich Jeruſalem zur Zeit der Kreuzzüge. 9 Bl. Imp.-Fol. Berlin, Kortmann. 1½ Thlr.

5) **F. Voigt**, Hiſtoriſcher Atlas der Mark Brandenburg. Zweite und letzte Lieferung. 3 Fol.-Bl. und 5⅛ Bog. Text. Berlin, Reimer. 1½ Thlr. cpl. 3⅓ Thlr.

6) **Fr. A. Schaarſchmidt**, Kleiner hiſtoriſch-geographiſcher Atlas in 26 Charten in 4., als Grundlage für den Geſchichtsunterricht und mit erläuterndem Text. 8. 3 Bog. Text. Meißen, Goedſche. 1⅔ Thlr.

7) **Meder**, Schulatlas der alten Welt in 13 Charten. 3. Lief. (5 Charten in 4.) Wolfenbüttel, Holle. ⅙ Thlr. Alle 13 Charten ½ Thlr.

8) Dr. **Pompper**, geographiſch-hiſtoriſcher Hand-Atlas, als Leitfaden zum Geſchichtsunterricht; für Bürger- und Realſchulen. 1. Abtheil. 3 Charten zur alten Geſchichte. Leipzig, Barth. 12 Sgr.

9) **J. B. Kutſcheit**, Hand-Atlas der alten Geſchichte und Geographie für Schulen. 10 Charten. Einzelne Charten ¼ Thlr. Berlin, Schröder.

10) **C. Ohmann**, hiſtoriſch-geographiſche Wandcharte der alten Welt. 3. und. 4. Charte, jede mit 13 Zeitdarſtellungen, jede in 9 Bl. Mit Text. Berlin, Kortmann. Jede Charte 2¼ Thlr.

11) **C. Ohmann**, hiſtoriſch-geographiſcher Handatlas der alten Welt, enthaltend 13 Zeitdarſtellungen in 4 Charten mit Text. Fol. Berlin, Kortmann. 1⅓ Thlr.

12) **K. v. Spruner**, hiſtoriſch-geographiſcher Handatlas. Fortgeſetzt bis zur 9. Lief. (7 Charten Fol.) Gotha, Perthes. 2 Thlr. (1—9. Lief. 18 Thlr.)

13) Dr. **E. Käſtner**, Wandcharte der alten Welt, zum Gebrauch beim Geſchichtsvortrag in Schulen. 9 Bl. Roy.-Fol. Clausthal, Schweiger. 2½ Thaler.

Digitized by Google

Umſchau

in der geſchichtlichen Literatur.

Vorbemerkung.

Es kann hier nicht die Aufgabe ſein, den ganzen Schatz, den die voranſtehende Überſicht bezeichnet, Werk für Werk durchzumuſtern, um neben jedes Werk ein gedrängteres oder ausführliches Urtheil zu ſetzen. Das widerſpräche, wie dem Zwecke dieſes Jahresberichts, ſo auch dem Bedürfniſſe derer, für deren Handgebrauch er ſich nützlich erweiſen will. Nur eine Auswahl, die zum Theil von unbeſiegbaren Hinderniſſen mit beſtimmt und dadurch weſentlich gerechtfertigt iſt, biete ich hier dar: Einiges zur Warnung, das Meiſte für die einen oder andern Schulverhältniſſe in höherem oder niederem Grade zur Empfehlung. — Leider iſt es mir dies Mal noch nicht vergönnt geweſen, aus der „Allgemeinen Zeitſchrift für Geſchichte“ von Prof. Dr. W. A. Schmidt das Eine oder Andere mitzutheilen, wie es zu wünſchen wäre, und ich muß in dieſem Punkte um ſo mehr auf das nächſte Jahr vertröſten, als es bis dahin wahrſcheinlich auch ermöglicht ſein wird, für die geographiſche Abtheilung dieſes Berichts noch „Froriep's Jahrbuch über die Fortſchritte der Geographie ꝛc.,“ ſo wie „Lüddes' Zeitſchrift für vergleichende Erdkunde“ benutzen zu können. Es wird damit eine ſpeciellere Journalſchau in Verbindung zu bringen ſein, welche das, was Geographie und Geſchichte berührt, und eine nennenswerthe praktiſche Seite aufhellt, kurz referirend darlegen kann. Freilich muß auch Nennenswerthes erſcheinen. Im Jahre 1846 iſt deſſen blutwenig geweſen. Probeweiſe ſchalte ich ein kleines, aber lehrreiches Stück hier mit ein, indem ich zugleich den Wunſch nicht verhehle, es möchte eine mehrſeitige, freundliche Handbietung im Intereſſe der Sache, durch Öffnung des für Jeden wieder andersartig bereicherten Schatzes praktiſcher Erfahrungen die Bedeutſamkeit des Inhalts unſeres überſichtlichen Jahresberichts erhöhen helfen.

Digitized by Google

1) J. Niſſen, Unterredungen über die bibliſchen Geſchichten. [A. 2.]*)

Ein Buch, ganz für eines chriſtlichen Volksſchullehrers Hand. Aber es gehört eine geweihte Hand, ein geweihtes Herz zu ſeinem Gebrauch und zu ſeinem Verſtändniß, da es weit mehr als mit dem bloßen äußern geſchichtlichen Verlauf, ſich mit der innern Entfaltung der Arbeit des Geiſtes Gottes am Herzen des Einzelnen, wie des ganzen Menſchengeſchlechts befaßt und darauf ausgeht, nicht blos ein rationelles Verſtändniß, ſondern ein auf das Wort und die Liebe Gottes und unſers Heilandes gegründetes chriſtliches Leben anzubahnen. Die Unterredungen ſind nicht in katechetiſcher Form, ſie ſind mehr homilienartig, mit zwiſcheneingeſtreuten Fragen, kurzen Winken, Hindeutungen auf Bibelſtellen und kirchlichen Geſängen. Einige ließen ſich als wahre Kinderpredigten benutzen. Lehrer, denen der Unterricht im Chriſtenthum nicht der Kern und Stern ihrer ganzen Lehrthätigkeit iſt und die nicht ſelbſteigene Erfahrungen an ihrem Herzen gemacht haben, wodurch ſie näher zu Chriſto geführt ſind, werden den Verfaſſer oft nicht verſtehen. — Übrigens zeugen die Unterredungen von großer Schriftkenntniß und führen deshalb gut in die heilige Schrift hinein.

2) Journal-Excerpt aus dem Brandenburger Schulblatt 11. Jahrgang S. 149 und 150; den Unterricht in der bibliſchen Geſchichte betreffend.

„Ihr denkt doch wol nicht, daß ich von meinen bibliſchen Geſchichten laſſen werde, die mir, ich möchte ſagen, von Mutterleib und Kindesbeinen an unzählig viel zu gut und noch jetzund gethan! Ich glaube ſogar, wir, und unſer Volk zumal, ſind in der religiöſen Weltanſchauung, ſelbſt in Sitte, Denk- und Lebensweiſe dem Abraham näher, als dem Arminius oder Marbod, und ich behaupte kühn, unſere Hüterjungen und Landkinder können von den jüdiſchen Hirten, von Abraham, der den Namen Gottes predigt, von David, der Muſik und Lieder, nicht aber dumme Streiche beim Viehhüten macht, mehr Gutes lernen, als von etlichen Dutzend Bärenhäutern aus den deutſchen Urwältern, von vielen Schaaren turnierender und minnender Ritter, oder von den ſchnapſenden Bauern und Branntwein brennenden Emiren der Jetztzeit. Der religiöſe und ethiſche Gehalt, ja ſelbſt die Sprech- und Anſchauungsweiſe der Schrift ſind nun einmal in unſerer Luft heimiſch und vaterländiſch bei uns geworden; alle chriſtlichen Völker haben, ſo zu ſagen, daſſelbe Jugendland, dieſelbe Kindheit, dieſelbe Liebe in Bethlehem und auf Golgatha; unſere deutſche Geſchichte beſonders wird uns ſchwerlich

*) Das Eingeklammerte bezieht ſich auf die vorangeſchickte bibliographiſche Überſicht.

Digitized by Google

die **heilige** ersetzen können. Da hört man fast ja von nichts, als von Königen und Fürsten, und die können für unsere Bauernkinder nicht gut Vorbilder sein; darum nicht, weil in den Dorfschulen keine Prinzen sitzen. Kain und Abel, Abraham und Joseph sind, ich wette, ihnen näher, als Karl der Große und Friedrich der Einzige. Das Abstrahiren, das Übertragen von **fremden** Lebensgebieten auf **ihre** Verhältnisse gelingt der ländlichen Jugend schlecht!"

3) **K. F. Herrlotz**, Geschichte der christl. Religion und Kirche. Leitfaden für höhere Volksschulen und Proseminare. [A. 4.]

An Hülfsmitteln dieser Art ist nicht gerade Überfluß, und deshalb ist auch dies kleine Buch nicht unwillkommen, da es den Stoff in compendiösester Form auf Paragraphen vertheilt, zum Behufe erleichterterer Auffassung und Festhaltung zusammenfaßt, mit besonderer Hervorhebung des Wichtigsten. Nach dem Bedürfnisse der Volksschule sind nicht alle Zeiten gleich, sondern außer den Zeiten des Beginns der christlichen Kirche nur noch die Zeiten der Reformation etwas vollständiger bedacht. Freilich ist auch dabei Alles immer noch kurz und gedrängt. Wer etwas mehr bedarf, wird sich schon für das Volksschulbedürfniß nach dem bekannten Büchlein von W. Leopoldt: „Geschichte der christlichen Kirche" umsehen müssen. Durch besondere Tabellen werden auch diejenigen weltgeschichtlichen Data zusammengefaßt, welche zum nähern Verständniß der Kirchengeschichte wichtig sind.

4) **W. Westermeier**, Geschichte der christlichen Kirche. Fortsetzung. [A. 6.]

Der besondere Zweck bei der Ausarbeitung dieses Werks ist die Verbindung des erbaulichen Moments mit dem belehrenden. Der Kreis, für den es berechnet bleibt, ist das für kirchliches Leben sich interessirende Volk, der Mittelstand. Das in der 2. Abtheilung des IV. Bandes enthaltene Leben Zwingli's und Calvin's schließt sich in äußerer Form und innerem Gehalt eng an das vorige Bändchen „Luther's Leben" an. Die hinreichend ausführlichen Lebensschilderungen bleiben eine gute Quelle auch zur Benutzung im Volksschulunterricht, so daß das Buch sowohl trotz, als wegen seines speciellen Zwecks der Aufmerksamkeit der Volksschullehrer werth ist.

---

5) **A. Aumann**, Das Wichtigste aus der vaterländischen Geschichte. [B. 1.]

Dieser gedrängte Abriß kann nicht sowohl beim biographischen, als beim chronologisch-übersichtlichen Geschichtsunterricht, der dem herkömmlichen Gange folgt, als Wegweiser dienen. Die Angaben sind kurz, bisweilen gehäuft, halten sich an die Regenten

Digitized by Google

reihe in der deutschen, wie in der auf den letzten 10 Seiten umrißlich zusammengefaßten brandenburgisch-preußischen Geschichte und beschränken sich fast nur auf die namhaftesten Facta, wobei sie jedoch im Einzelnen hie und da überraschend detailliren. Das Büchlein kann die historischen Tabellen ersetzen und vielleicht noch besser als kurzes Wiederholungs-Hülfsmittel, denn als Unterrichts-Grundlage nützen. Wie zu erwarten, sind die letzten Jahrzehnte minder skizzenhaft, als die ältern Jahrhunderte abgefunden. Andeutungen von Beachtung berichtigter Geschichtsauffassung im Einzelnen begegnet man an mehreren Stellen; aber Andeutungen über das Volksleben finden sich nur wenige, ganz aphoristische.

6) **Fr. Nösselt**, kleine Geschichte der Deutschen für höhere Töchterschulen. [B. 15.]

Dies Büchlein ist nur ein Auszug aus desselben Verfassers vor fast 20 Jahren herausgekommenem „Lehrbuch der Geschichte der Deutschen." Es spiegelt die auch aus den übrigen Nösselt'schen Geschichtsschriften bekannte, auf's nächste, äußere Bedürfniß berechnete, nicht unpraktische Weise der Belehrung. Fassung und Zertheilung des Stoffs sind für äußere Geschichtskenntniß nicht unzweckmäßig; aber den Geist und Kern der Geschichte findet man schwer, und das Leben des Volks in Sitte und Recht, Arbeit und Verkehr u. s. w. ist kaum flüchtig berührt. Diese Weise der Geschichtserzählung überlebt sich aber von Jahr zu Jahr immer mehr. Ferner: Von einer für Töchterschulen berechneten Geschichtsschrift erwartet man auch recht eigens für das weibliche Geschlecht herausgehobenen Stoff. Hier ist davon nur an 3—4 Stellen einigermaßen etwas zu finden; im Übrigen können Knaben das Buch auch lesen, und höhere Töchterschulen müssen's gerade auch nicht sein, um diesen Stoff zu verstehen. Das Buch ist in der Hauptsache eines, wie's schon viele gibt, nach denen die Nachfrage geringer zu werden begonnen hat.

7) **Chr. Oeser** und **C. Nacke**, Geschichte der Deutschen, dem Volke erzählt. [B. 17.]

Die von diesem neuen Werke seither erschienene erste Lieferung läßt zwar kein vollgültiges Urtheil über den möglichen Werth des Ganzen zu; aber man kann aus ihr den Plan ahnen, wonach dasselbe angelegt sein mag. Diesem Plane muß man die Gerechtigkeit widerfahren lassen, ihn dem vorgesteckten Ziele entsprechend zu finden. Die faßliche, doch edle und frische Sprache, die dem Volkssinn den geschichtlichen Stoff vorhält, der nach Abstreifung aller kritischen Gelehrsamkeit und Weglassung des dürren Zahlenwerks die lebenvollen Thatsachen hervortreten läßt, so wie die hie und da eingewebten kleinen Dichtungs-Proben, die Kürze und Rundung

Digitized by Google

der einzelnen Kapitel lassen es ahnen, daß das ganze Werk ein weder zu hölzernes noch zu breitverschwimmendes Bild des deutschen Volks- und Fürstenlebens werden kann. Der Mangel fast alles Zahlenanhalts sollte nicht zu beklagen bleiben. *)

8) Dr. **Timm**, kurzer Abriß der deutschen Geschichte. [B. 14.]

Äußerlich unterscheidet sich dieser Tabellen-ähnlich aufgestellte Abriß nicht auffallend von sonst bekannten derartigen tabellarischen Werkchen. Die erste Spalte gibt das Jahr, die zweite größte die äußere Geschichte, die dritte nur hie und da einmal mit einer Angabe bedachte, die innere und gleichzeitige Geschichte. Ja, man vermißt sogar die sonst bei solchen Tabellen gebräuchliche Reichhaltigkeit und ist versucht, das Ganze für eine nicht eben mühereiche Arbeit anzusehen. Doch bei näherer Durchlesung merkt man wohl, daß die Angaben einer sachlichen Entwickelungsfolge angepaßt sind, wie sie der ausführende Geschichts-Vortrag festgehalten wissen will. Die Angaben für die innere Geschichte sind bisweilen nur zu allgemein, bisweilen nicht erheblich genug. Anderwärts findet man mehr. — Für Landschullehrer ist das Buch nicht. Man könnte es etwa Knaben von 13 — 14 Jahren in gewöhnlichen Stadtschulen in die Hand geben.

9) **E. Duller**, Geschichte des deutschen Volks. [B. 18.]

Das ist in mehr als einer Beziehung ein recht gutes Buch. Es ist reich an verschiedenartigen Darstellungen aus dem Leben des deutschen Volks, wie es von Alters her, sowohl auf den jetzigen engern, als auf den früher weitern Grenzen Deutschlands, sich entfaltet hat. Es hält dabei eine schöne Rundschau auch über solche uns Deutsche angehende Begebenheiten, welche gewöhnlich außer Acht gelassen werden. Vornehmlich hebt es allenthalben die Zustände des Volks in den verschiedenen Jahrhunderten mit Fleiß hervor, um daran zu zeigen, wie es unter allerlei Nöthen und Kämpfen, durch herrliche Thaten und kräftigen Rath bei Druck und Knechtung, wie bei freudiger Erhebung in den verschiedenen Gauen gestanden ist. Dabei fehlt es nicht an Glanzbildern, wie an Schreckbildern der Herren und Fürsten; aber sie haben überall ihre Folie an dem Sinn und an der Sitte, an der Kraft und Größe, an der ganzen Art und dem ganzen Geiste des Volks. Das edle Bürgerthum mit seiner Kraft und seinem Leben, mit seinem ihm uralt angestammten,

---

*) Ein Blick in die folgenden Lieferungen wird den Leser überzeugen, daß auch auf das Chronologische Rücksicht genommen worden ist. Wir halten es übrigens für einen besondern Vorzug des ganzen Werkes, daß den Schilderungen der Volkszustände die größte Aufmerksamkeit gewidmet ist. Das Ganze zerfällt in 7 größere Abschnitte: das Buch der Helden, der Könige, der Ritter, der Bürger, der Reformation, das Buch der Schmach, das Buch deutschen Ruhmes. C. N.

Digitized by Google

nachmals mehr oder minder getrübten und dann wieder verherrlichten Institutionen, steht, genau besehen, im Centrum dieser Darstellungen. Sie wollen für's Volk über das Volk gegeben sein und neben den Fürsten auch diesem sein Recht lassen und wahren. — Dazu kommt, daß das Alles in kerniger, dem Volke wohlgefälliger, unverkünstelter und ungeleckter Sprache geschrieben ist, treu und wahr, so recht aus einem des Volks Größe und des Volks Noth erschauenden und mitfühlenden Herzen. Klar und genau, ja oft mit sehr selten anderswo gelesenen Details, u. A. mit fleißiger Berücksichtigung dessen, was Schmitthenner so trefflich über das Volksleben in seine „Deutsche Geschichte" verflochten, ist das Duller'sche Buch der Empfehlung auch gerade für die Hand des Volksschullehrers ganz werth. Könnte man's doch gleich Alles so wieder erzählen! Doch Jeder sehe, wie er's treibe!

---

10) **E. Kappe**, Geschichten aus der Geschichte. [C. 2.]

Sind in der jetzigen vierten Auflage ein unveränderter Abdruck der ersten Auflage; nur eine Einleitung ist hinzugekommen. Sie sind aber auch in dieser ungeänderten Form ganz geeignet und werth, in Volksschulen als Leitfaden des Unterrichts aus der Weltgeschichte, sowie als Lesestoff dabei benutzt zu werden; denn der Sinn und Geist, in dem sie geschrieben sind, ist trefflich und lauter, so daß der süddeutsche Volksschriften-Verein, der dies Büchlein mit in den Kreis der von ihm verbreiteten hereingezogen hat, dadurch gewiß viel Segen stiften wird.

11) **Fr. Marggraf**, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Weltgeschichte. [C. 8.]

Dieser für das erste Bedürfniß höherer Schulanstalten berechnete Leitfaden verbindet mit erforderlicher Berücksichtigung der geographischen Grundlagen eine vorwaltend biographische Behandlung des Stoffs und empfiehlt sich dadurch, so wie durch seine faßliche Darstellung. Der beschränkte Raum ließ nur große Kürze und Gedrängtheit zu.

12) **Dr. J. Beck's** Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. I. Cursus. 4. Auflage. [C. 4.]

Dies Lehrbuch, das für untere und mittlere Classen höherer Unterrichtsanstalten bestimmt ist, hat mit jeder neuen Ausgabe an erhöhter Brauchbarkeit gewonnen. Die systematische Gliederung des geschichtlichen Stoffs bei den einzelnen Paragraphen in bestimmte Hauptpunkte ist der klaren Auffassung und der festen Einprägung durch die Schüler sehr förderlich; bei dem Lehrer verhütet sie die Verweitläuftigung. Die chronologisch-synchronistische Behandlung verhilft in jeder Periode zu einem hellen Gesammtblick über das

Digitized by Google

ganze Gebiet, und auch die literarischen und künstlerischen Zeitbestrebungen, so wie hie und da die religiösen Bewegungen — wie sie für das Staatsleben im Großen von Belang werden — finden eine der Gedrängtheit des Raumes entsprechende Beachtung. Vornehmlich der eigenthümlichen Hervorhebung der Hauptpunkte in den großen Begebenheiten, wie im Leben der berühmtesten Personen wegen verdiente dies Lehrbuch beim Geschichtsunterrichte auch in solchen städtischen Schulen (Bürgerschulen) benutzt zu werden, wo die Zeit vergönnt ist, einen förmlichen weltgeschichtlichen Unterrichtscursus durchzumachen.

Die äußerst zweckmäßig gearbeiteten synchronistischen Tabellen zu diesem Cursus sind jetzt gesondert zum zweiten Mal ausgegeben.

13) Prof. **Th. Dielitz**, Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen. 3. Auflage. [C. 9.]

Zwar werden höchstens Lehrer an den obern Classen von Bürgerschulen, wenn diese tüchtig sind, in dem Falle sein, von diesem Buche Gebrauch zu machen; jedoch kann man jeden Lehrer auf dies wieder vermehrte und verbesserte Werk empfehlend aufmerksam machen, da es in klarer, übersichtlicher, geistvoller Darstellung einen großen Reichthum der geschichtlichen Verhältnisse und der Momente der geistigen Entwickelung der verschiedenen Völker enthält. Es wendet sich mit so viel Vorliebe der Völkercultur und den innern Lebensfortentwickelungen in den Staaten zu, daß man mit seiner Hülfe leichter als durch manch anderes Lehrbuch von gleichem Umfange in den Geist der Geschichte eingeführt wird. Gerade um dieser Ursache willen verdient das Buch auch von andern, als nur von Gymnasial- und Realschullehrern der Beachtung. Die angefügte Regentengeschichte des preußischen Staates kommt preußischen Lehrern dabei ohnehin noch zu Statten.

14) Dr. **Hartmann**, Übersicht der Welt- und Völkergeschichte. [C. 7.]

Die äußere Einrichtung dieses nur zur Grundlage bei Geschichtsvorträgen bestimmten Büchleins ist diese: In den 3 Haupt-Zeiträumen der Weltgeschichte (alte, mittlere, neue) sind die wichtigsten staatlichen Begebenheiten der Geschichte der einzelnen Völker tabellarisch aufgestellt. Die Culturgeschichte und die Berücksichtigung der Umgestaltung der socialen Verhältnisse der einzelnen Völker ist weggelassen. Nach des Verfassers Plan sollen die Daten zwar ihre innere Verbindung mit erkennen lassen; das wird jedoch selten ordentlich möglich; denn die Aufeinanderfolge derselben wird es oft nicht gut zulassen, die Geschichtserzählung so zu gestalten, daß die spätern Daten ganz natürlich mit in dieselbe sich verweben. Volksschullehrern kann das Buch, das gar keine

Digitized by Google

Ausführung enthält, sondern eben nur tabellenmäßig ganz kurze Worte, nichts helfen. Es gewährt aber solchen, welche eine ethnographische Verfolgung der einzelnen Völkergeschichten repetitorisch anstellen wollen, eine passende übersichtliche Zusammenstellung. Für Vorträge auf Gymnasien wird das Buch wol auf einer gewissen (zweiten) Unterrichtsstufe seine Nutzbarkeit erweisen.

15) Scholz, Superintendent, Allgemeine Weltgeschichte. [C. 26.)

Mit auswählender Benutzung der Werke von Böttcher, Pölitz, Becker soll diese allgemeine Geschichte ein Werk für alle Stände werden, die darin nicht sowohl Gelehrsamkeit als Unterhaltung und Belehrung suchen wollen. Nach der vor mir liegenden ersten Lieferung (das Ganze wird 30—36 derselben in 5—6 Bänden bringen) zu schließen, dürfte diesem Zwecke wol entsprochen worden sein. Der Ton und die Weise der Darstellung erinnert an Bredow's umständlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten aus der Weltgeschichte. Von den Sachen, welche bei der Geschichte der Indier, Aegypter, Hebräer, Perser, Griechen gewöhnlich beachtet zu werden pflegen, findet man auch hier das Meiste, einfach und ziemlich ansprechend, bisweilen etwas dürr erzählt. Besonders auszeichnende, charakteristische Seiten habe ich an diesem neuen Werke nicht gefunden, wohl aber ist hie und da Unausgemachtes mit einem Kleide von Sicherheit angethan, das vor der Kritik nicht aushält. So ist z. B. in der Urgeschichte der Griechen die sagenhafte Kolonisirung Griechenlands durch die Fremdlinge also angethan.

Leider ist die billigere Ausgabe des Werkes auf häßlich graues Papier gedruckt.

16) Dr. Dittmar, Geschichte der Welt vor und nach Christus. [C. 22.]

Dies bedeutsame Werk ist eins von den wenigen ausgezeichneten, welche auf dem Gebiete der Geschichtsliteratur infofern Epoche machen, als sie den herkömmlichen Principien und der gangbaren Gruppirungsweise bei der gesammten Darstellung entsagen und das rein christliche Princip, nämlich Christus selbst, als die Sonne wählen, in deren Licht das Leben der Völker betrachtet werden soll. Dadurch kommt die Einheit in das Urtheil und die Verbindung bei den wechselnden Erscheinungen, die gebildete Christen vor Allem wünschen müssen und die so äußerst selten von andern Geschichtschreibern geahnt und hergestellt ist. Dies Buch von Dr. Dittmar ist aber auch insofern eine vorzügliche Arbeit, als es mit ganz besonderm Takt und Glück dem Bildungsbedürfniß in größern Kreisen leitend und befriedigend entgegenkommt. Es ist so fern von dem verkehrten Bemühen, heidnische Größe, weil sie eben heidnisch und nicht christlich ist, in den Schatten zu stellen, daß es sie vielmehr würdig und umfassend anerkennt und darin eine Feinheit der Divination

Digitized by Google

bekundet, welche nicht blos mit der alleinigen Festhaltung des christlichen Maßstabes auch für diese Größe versöhnt, sondern sie als die für unsere Zeiten nothwendigste und gerechteste erscheinen läßt. Der Verfasser hat mit rühmlichem Fleiße die neuesten, großen Geschichtswerke zur Aufhellung der Geschichte der orientalischen Völker beachtet, um deren wichtige Resultate in das seinige bei mehreren Abschnitten einzuweben. Dadurch erhalten mehrere derselben (wie namentlich in der Geschichte der Inder und Aegypter) ein in wesentlichen Beziehungen von andern bedeutenden bekannten Werken merklich abweichendes, vortheilhafteres Gepräge. Überhaupt ist's viel mehr das Geistesleben, als das isolirte Staatsleben der Völker, dem Dr. Dittmar seine überwiegende Aufmerksamkeit zugewendet hat, wiewohl das letztere keineswegs fehlt. Er weiht den Leser in die Weisheit der Völker, ihre Mythologie, ihre Kunst ein und vermittelt so ein klareres Verständniß ihres gesammten Seins. Die Darstellung ist klar und frisch, reich und schön. Ich wünschte jedem weiter strebenden Lehrer, welcher sich fest in der Geschichte gründen und ein sicheres, umfassendes Urtheil darin gewinnen will, ohne gelehrte Studien machen zu wollen, dies Buch zu fleißigstem Lesen und Durchdenken. Schon als blos belehrende Lectüre ist's vortrefflich.

17) **F. C. Schlosser's Weltgeschichte für das deutsche Volk.** Von **Kriegk.** Fortsetzung. [C. 31.]

Von diesem unbestreitbar überaus nützlichen und gediegenen Werke ist nun der fünfte Band vollendet, der bis auf Ludwig des Deutschen Tod reicht. Es bedarf dies neuherauskommende Geschichtswerk gar keiner besondern Empfehlung, denn in der That, hier empfiehlt mit Recht schon der bloße Name des berühmten Verfassers. In diesen Zeilen sollen auch blos die seither wieder erschienenen Lieferungen (bis zur zehnten jetzt) genannt, dann aber soll besonders auf Schlosser's Vorwort zum 5. Bande aufmerksam gemacht werden, wo er seine Stellung zum Christenthum darlegt, ein Verhältniß, das mannichfach unrichtig von Solchen beurtheilt ist, die über den Verfasser sprechen und sprechen hören, aber höchstens in seinen Werken mal ein Bischen blättern, ohne darin ordentlich zu studiren, was besser wäre.

18) **Dr. Henne, Allgemeine Geschichte.** Zwei Bücher des I. Bandes. [C. 21.]

Dies Werk ist in so durchweg gelehrter Fassung und in aller Weise so bedeutend von der üblichen abweichenden Behandlungsart der Geschichte geschrieben, daß ich dessen Brauchbarkeit selbst für die Unterrichtszwecke an Gymnasien in Abrede zu stellen wage. Ein Volksschullehrer kann vollends damit nichts anfangen. Nicht als ob ich damit den wissenschaftlichen Werth auch nur im Entferntesten herabsetzen wollte; diesen glaube ich vielmehr sehr hoch

Digitized by Google

anschlagen zu dürfen. Aber der Gebrauch dieses Buchs setzt ein so großes Maß kritischer Gelehrsamkeit, eine so völlige Vertrautheit mit den alten classischen Geschichtsquellen und eine solche Eingeweihtheit in die Chronologieen und Mythologieen der Völker voraus, wie sie nicht bei allen Professoren der Geschichte zu finden sein dürfte. Prof. Henne's Forschungen, namentlich im Manetho, haben ihn auf Resultate gebracht, welche eine totale Umkehr unsers geschichtlichen Wissens nöthig machen. Wollte man ohne die gelehrten Belege Einzelnheiten aus dem Ganzen herausnehmen, so könnten diese manchem Einzelnen parador, ja lächerlich erscheinen. Das wäre aber ungerecht gegen den Fleiß und die Sorgfalt der kritischen Deductionen des Verfassers. Der Grundgedanke, aus welchem die weitere Anschauungs-, Deutungs- und Combinationsweise geahnt werden kann, ist der, daß Sprachverwandtschaften, Mythologieen, Sagenkreise, physische und physisch-organische Übereinstimmungen bei den Völkern, ihre Riesenwerke und ihre selbst in Einzelnheiten fast identischen ältesten Geschichten zu der Überzeugung zwingen: die älteste Cultur sei von Europa ausgegangen; statt daß ihre Quellstätte gewöhnlich in Indien und Aegypten gesucht wird. Es ist lehrreich, dem Verfasser durch seine Berechnungen und vergleichenden Zusammenstellungen der Götterlehren alter orientalischer und occidentalischer Culturvölker mit der der Germanen zu folgen, und so den üblichen Annahmen schnurstracks entgegenstehende Resultate über Personen und Begebenheiten zu begegnen; lehrreich, mancherlei neue Combinationen zu überschauen, welche die Zugrundelegung der Dynastien des Manetho veranlaßt — aber unser Einem geht zur genügenden Würdigung des pro und contra bei solchen Untersuchungen zu viel ab. Die fleißige Berücksichtigung und Benutzung der Sprachverwandtschaften, Ideen-Analogieen und dergl. und die stete Kritik derselben hat das geschichtliche Material hier in eine so fremdartige Form gegossen, daß es für den tagtäglichen Schulgebrauch ungeeignet erscheinen muß.

Das erste Buch reicht bis zum Einbruch der Perser in Europa, das zweite enthält die Hellenengeschichte bis zur letzten gemeinsamen Tagsatzung in Naupaktos 217 v. Chr. Am schwierigsten ist die Zurechtfindung in dem specifisch Thatsächlichen der Geschichte beim 1. Bande. Eine Geschichte des Hebräischen Volks, so wie der alten Reiche im Euphrat-, Tigris-, Doppel-Stromlande findet man nicht zusammen. Überhaupt ist eine nicht ganz gleichmäßige Bearbeitung zu erkennen; das Aegyptische und Hellenische waltet allenthalben sehr überwiegend vor. Der Geist, in welchem das Buch geschrieben ist, kündigt sich als anerkennenswerth an. Des Verfassers Orthographie weicht bisweilen stark, aber consequent von der gebräuchlichen ab. Gelehrte Tabellen, theils Schriftbeilagen, theils Göttertafeln (der Pelasger, Promethiden, Deukalioniden, Pelopiden, Atlan-

Digitized by Google

tiden) enthaltend, fassen manche Nachweise des Textes chronologisch zusammen. — Noch ein Mal: Ein Volksschullehrer täusche sich nicht über dies Buch und halte es nicht für einen seinen Zwecken dienenden Commentar.

19) **Fr. Th. Vernaleken**, Geschichtliches Lesebuch. I. Theil: Sagen, Geschichten und Zustände des heidnischen Alterthums, mit einer Übersicht über die alte Staatengeschichte. II. Theil: Geschichten, Züge und Dichtungen aus dem Mittelalter und der Reformations-Periode. III. Theil: Geschichtsbilder und die Staatenverhältnisse der neuen Zeit. [C. 34.]

Das Buch hat nicht sowohl vorwaltend geschichtsunterrichtliche, sondern auch sprachunterrichtliche Zwecke im Auge. Es ist ein Lesebuch, in welchem direct geschichtlicher und auf Geschichte sich indirect beziehender Stoff, theils in prosaischer Form, theils in poetischem Gewande enthalten ist. Die meist nur ganz kurzen Stücke (von einer bis etlichen Seiten Länge), welche bald wirkliche Geschichte, bald Sage, bald Lieder, ältere (mittelalterliche) und neue Poesie — Proben und dergl. enthalten, sind theils aus andern Geschichts- und sonstigen Werken unmittelbar entlehnt, theils denselben nacherzählt und nachgearbeitet. Man muß das Bemühen an sich, auch durch ein Lesebuch dem geschichtlichen Unterricht förderlich zu werden, alle Anerkennung und Gerechtigkeit widerfahren lassen; aber freilich coincidiren hier Lese- und Geschichtszwecke nicht so weit, daß die Geschichtsbilder die wünschenswerthe Ausdehnung hätten erhalten können. Auch die Folge der Geschichtsentwickelung kann hier nicht befriedigend nachgesehen werden. Sie ist vielfach unterbrochen. Der Gedanke bei dem Werke ist zwar an sich gut, jedoch in der Sache selbst liegen große Schwierigkeiten, in Betreff der Benutzung zum ersprießlichen Geschichtsunterricht. Die „geschichtlichen Lesebücher" von Roth und Lanz werden von Vernaleken nicht erreicht, nicht einmal Kalm's „Geschichtsbilder." Übrigens werden unsere deutschen Volksschullehrer wol nicht so leicht in den Fall kommen, ihren Sprachunterricht blos an ein solches geschichtliches Lesebuch zu schließen, wie es nach Vernaleken für schweizerische Secundarschulen thunlich scheint.

20) Neue Bibliothek der Unterrichts-Lectüre, zur Ergänzung des häuslichen und Schulunterrichts für die Jugend beiderlei Geschlechts in Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, herausgeg. von Dr. **Friedr. Richter** von Magdeburg. Berlin, 1846. Richter.

Ohne mich hier auf die umständliche Darlegung des vom Herausgeber in dem Vorbericht angegebenen Planes zum ganzen Werke, das im Wesentlichen zur häuslichen Lectüre für Kinder bestimmt ist, welche einen schon etwas umfassenden Unterricht in der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte genießen, einzulassen, will ich mich darauf beschränken, für Solche, welche die Mittel zu derartiger Lectüre

Digitized by Google

nicht zu scheuen brauchen, anzugeben, was die ersten 3 Bändchen (Geschichte) dieses Werks enthalten.

Der Inhalt stimmt in vieler Hinsicht mit der früher schon vom Direct. Schubarth herausgegebenen „Bibliothek der Unterrichts-Lectüre überein. Die Weise der Bearbeitung ist nach dem Franzosen Fleury gestaltet und hat dessen Vorzüge ohne dessen fühlbare Mängel zu adoptiren gesucht. Das 1. Bändchen hebt mit der ältesten Geschichte der Aegyptier an und bespricht in einzelnen Bildern die bekannten Momente (Gründungen von Städten, Götter, Hycsos, Baudenkmäler), wendet sich dann zu der assyrisch-babylonischen Geschichte, nach Lydien zu Crösus, dann auf Cyrus und seine Nachfolger, wobei einzelne Momente besonders eingewoben sind (Frauencharaktere, der Rückzug der 10,000 Griechen), und endlich über Alexander, Demetrius und die Seleuciden zu den Griechen nach Alexander bis auf Korinths Zerstörung. Das zweite Bändchen behandelt in verwandter Art die Geschichte der Griechen bis auf Alexander's des Großen Tod, und das dritte die Geschichte der Römer von Romulus bis Augustus. Jedem Bändchen ist eine chronologische Übersicht angehängt.

Der Styl der Darstellung ist im Ganzen edel und leicht, die Darstellung ist genugsam detaillirt, lebendig, klar. Die Sachen selbst erscheinen in wenig veränderter Gestalt, im Vergleich gegen andere solche populäre Schriften, die diesen Abschnitten der Weltgeschichte einen so großen Raum, wie hier, widmen können. Sie interessiren jedoch in vorliegender Form, wie ich aus Erfahrung weiß, junge Schülerkräfte, und mehr will ja der Verfasser nicht. — Die wenigsten unbemittelten Lehrer werden übrigens ca. 8 Thlr. an dieses Werk, das vollendet 20 Bändchen enthalten soll, wenden können. Man kann es ihnen für ihren Bedarf kaum anrathen, da sie anderwärts billiger zu den hier gebotenen Sachen kommen können. Das Werkchen entspricht gerade seinem Titel; mehr muß man darin nicht suchen.

---

21) **E. F. Meyer**, Biblische Bilder und Gedichte. [D. 4.]

Schon wiederholt sind Stimmen dafür laut geworden, daß durch hinreichend große biblische Bilder der biblische Geschichtsunterricht belebt und den kindlichen Gemüthern noch eindrücklicher gemacht werde. Aber die Kostspieligkeit des Unternehmens hat immer noch davon abgeschreckt. Erst in der neuesten Zeit haben wir einige brauchbare Bilderwerke der Art erhalten. Bei mehreren Blättern in etlichen dieser Werke, die ich dabei vor Augen habe, ist freilich der künstlerische Werth sehr gering, sowohl in Auffassung als in Ausführung; bei zweien der Werke ist umgekehrt die Auffassung so ideal und die Ausführung durch die möglichst wenigsten Striche

Digitized by Google

so poetisch, daß dem deutenden und ergänzenden Auge des Kindes fast zu viel überlassen und zugemuthet ist.

Das obige Werk, das ca. 60 Blätter von mehr als 1¼ Fuß Höhe bei etwas geringerer Breite (je 6 derselben zu 2 Thlr.; colorirt 4 Thlr.) enthalten soll, reiht sich den guten Bilderwerken an. Es ist durch gute und meist große Figuren kräftig und charakteristisch so ausgeführt, daß es beim Classenunterricht vortrefflich verwendbar ist. Leider steht der hohe Preis der weitesten Verbreitung hindernd im Wege, obwohl er an sich nicht unverhältnißmäßig ist. Die Bilder sind zum Theil nach großen ältern Meistern, zum Theil nach Entwürfen neuerer ausgeführt, und zwar möglichst in einer der orientalischen Wirklichkeit entlehnten landschaftlichen Umgebung. Sie stellen dar: die Findung Mosis, Hagar und Ismael, Jakob und Rahel, Gesetzgebung am Sinai, Elias, einen Todten erweckend, und Daniel in der Löwengrube. — Für die 2. und 3. Lieferung sind in Aussicht: Abel's Tod, Opferung Isaak's, Sara's Grab, das todte Meer, das goldene Kalb, die eherne Schlange, — Mosis Abschied, Samuel, David als Hirt, Speisung des Elias, Belsazar's Mahl, Nehemia's Trauer. — Die zierlich eingerahmten Gedichte zu diesen Bildern sind, meinem Dafürhalten nach, um so weniger wesentlich, als sie nicht classisch und kindlich genug sind.

22) Dr. **Pompyer**, geographisch-historischer Atlas. I. Abtheil.: Alte Geschichte. 3 Charten. [E. 8.]

Die vorliegenden Charten stellen Aegypten mit den anliegenden Theilen Asiens, die in der ältesten Geschichte wichtig werden, Griechenland mit seinen nördlichen Nachbarländern und dem Archipel, und das südwestliche Europa mit der gegenüberliegenden afrikanischen Küste, sauber und gut dar. Zur Unterstützung des geschichtlichen Unterrichts sind bei den Charten auf dem Rande geordnete, zu ihnen und den entsprechenden Zeiträumen gehörende geschichtliche Angaben (Namen, Zahlen) angebracht, welche der Schüler beim Vortrage des Lehrers immer vor Augen haben soll, um sich die Auffassung und den Überblick über den Zeitabschnitt zu erleichtern. Diese Charten sind recht brauchbar für Bürger- und Realschulen und verwandte Anstalten; in Volksschulen werden sie selbstredend keine Verwendung finden. In des Lehrers Hand möchte man sie wol wünschen der kürzern Übersicht und des leichtern Verständnisses halber.

23) **C. Ohmann**, historisch-geographische Wandcharte der Alten Welt. [E. 10.]

Kräftige, für die Erkennung aus der Ferne berechnete Darstellung der Verhältnisse auf Wandcharten hat ihr gewisses Maß. Über dies hinaus werden dergleichen Charten grob und unangenehm. Die Charten von Ohmann streifen an letztere Eigenschaft stark hinan und können auch leider weder in der Genauigkeit der Namenschreibung, als der Zeichnung unbedingt empfohlen werden.

Digitized by Google

24) **J. W. Kutscheit**, Handatlas der Alten Geschichte und Geographie. 10 Charten. [E. 9.]

Wie der größere, früher von Jul. Löwenberg, später von Kutscheit herausgegebene historisch-geographische Atlas den unterrichtlichen Zwecken vortrefflich dient, so auch obige Charten, welche sich der besondern Empfehlung des Ministeriums der geistl. ꝛc. Angelegenheiten zu erfreuen gehabt haben.

25) **Fr. Schaarschmidt**, kleiner historisch-geographischer Atlas. [E. 6.]

Man muß den Gedanken, der dies kleine Chartenwerk hervorgerufen hat, als einen sehr praktischen und glücklichen bezeichnen. Je unentbehrlicher die stete gehörige Orientirung des Schülers im Länderraume und in der örtlichen Lage und Richtung der in der Geschichte wichtig gewordenen Positionen genannt werden muß, und je schwieriger sie für die frühern Zeiten durch bloße Abstraction von den die jetzigen Verhältnisse darstellenden Charten ist, — desto dankenswerther ist's, hier einen Atlas mit 26 Charten in kl. 4. zum Schüler-Handgebrauch zu bekommen, der in der That durch Reichhaltigkeit und Passenheit der Wahl und Darstellungsweise allen billigen Anforderungen bei so kleinem Format und so mäßigem Preise entspricht. — 7 Charten sind der alten Geschichte gewidmet (der israelitischen, griechischen, macedonischen und römischen); 9 der mittlern (Gallien, Germanien ꝛc., der Völkerwanderung und den daraus hervorgegangenen Staaten, Europa im 6. und 7. Jahrhundert, während der Kreuzzüge und zur Zeit der Reformation, Karl's des Großen und Dschangischan's Reich, Deutschland, Italien u. s. w. im 12.—15. Jahrhundert und seiner kirchlichen Eintheilung); 7 der neuern Zeit (Deutschland im 30jährigen Kriege nach seiner Kreiseintheilung, zur Zeit des Rheinbundes, als Staatenbund, Preußen und Sachsen ꝛc., Europa 1789, 1812, 1845); 2 Charten der Geschichte der Entdeckungsreisen und des Handels. Außerdem sind viele Charten für einzelne Länder und Staaten und meistens auch gleich eine Skizze des **heutigen** Länderbestands zur Vergleichung auf den Charten seitwärts angebracht. Dieser Umstand, so wie die passende Farbengebung und die Erläuterung auf fast 3 Bogen, welche nicht blos Chartenbeschreibungen, sondern Ergänzungen zu den Charten umfassen, erhöhen den unterrichtlichen Werth. — Freilich sind diese Kärtchen nicht für das Volksschulbedürfniß, sondern für einen umfassendern, gründlichern Geschichtsunterricht, als er in der Volksschule möglich ist, berechnet; aber Lehrer, welche sich die schönen, jedoch viel theurern historischen Atlanten von Kutscheit und v. Spruner u. a. nicht beschaffen können, haben hier für ihre eigene Orientirung ein Hülfsmittel, welches ihnen in den bei Weitem meisten Fällen wird aushelfen können. Große Ansprüche kann man an die kritische Genauigkeit einzelner

Digitized by Google

Kärtchen nicht machen wollen; die Knappheit des Raumes ließ nicht Alles zu, was größere Charten enthalten können; jedoch die Hauptſachen vermißt man nicht. Nur für eingehendere Geſchichte des Nordens (Englands, Skandinaviens u. ſ. w.) wünſchte man noch ein Paar beſondere Kärtchen. Der Weſten, Süden und Oſten Europas ſind mehr bedacht. Dies Unterrichts-Hülfsmittel verdient bei kleinen Mängeln im Einzelnen gar ſehr der Empfehlung; es hilft einem wirklichen Bedürfniß ab.

26) Dr. Kiepert, Bibel-Atlas, nach den neueſten und beſten Hülfsquellen. [E. 3.]

Dieſer kleine, aber recht ſauber und ſorgfältig gearbeitete Atlas enthält außer 3 Tafeln, welche den Grundriß der jeruſalemitiſchen Tempelbauten, die Stiftshütte, heiligen Geräthe und Münzen der Hebräer und außer einer Tafel, welche den Plan des alten und des jetzigen Jeruſalems darſtellt, ſieben Kärtchen. Auf dieſen iſt die den Hebräern bekannte Welt nach der moſaiſchen Völkertafel abgebildet; ferner in 5 Kärtchen das heilige Land, zur Verſinnlichung des Zuges der Iſraeliten durch die Wüſte; dann ſeine Geſtaltung und Eintheilung unter den Richtern und Königen, ſein Umfang unter David und Salomo und ſeine Theilung in Juda und Iſrael; ſein Länderbeſtand und ſeine bemerkenswerthen Orte zur Zeit der Maccabäer, Idumäer und Römer, beſonders zur Zeit Chriſti und ſeiner Apoſtel, und ſein jetziger Zuſtand. Ein beſonderes Kärtchen unterſtützt die Auffaſſung der Reiſen des Apoſtel Paulus. Vier dieſer Kärtchen enthalten noch Nebenkärtchen. (Das Sinai- oder Horebgebirge, nach jetzigem Zuſtande, die Umgebungen von Jeruſalem, ſonſt und jetzt, und die nordſyriſche Küſte.) — Mit dieſem Material ausgerüſtet und ohnedies durch die reiche Specialausführung jedes Blatts im Terrain, in Gewäſſern, Ortſchaften, Eintheilungen, den mannichfaltigſten Orientirungszwecken auf dieſer Erdſtelle dienſtbar gemacht, wird dieſer Atlas Bibelleſern und Lehrern um ſo mehr willkommen ſein, als er noch erläuternde, auf das Liscov'ſche Bibelwerk bezügliche Nachweiſe und auf 15 Seiten ein angemeſſenes, ſpecialiſirtes, alphabetiſch geordnetes, bibliſch-geographiſches Namenregiſter mit beigefügten Schriftſtellen enthält.

Digitized by Google

VIII.

Geographie.

Bearbeitet

von

W. Prange.

Wie auf andern Gebieten des Wissens und Könnens, so bleibt es auch auf dem der Geographie eine ebenso interessante als dankbare Arbeit, den hier wechselnden Erscheinungen mit reger Theilnahme zu folgen. Wer sich Auge und Ohr für die Wahrnehmungen auf diesem Gebiete, namentlich so weit es der Schule angehört, offen hält, dem treten darauf in der neuesten Zeit besonders überraschende Contraste entgegen. Auch das verflossene Jahr hat wieder einen bemerkenswerthen Beitrag zu deren Mehrung geliefert. Auf der einen Seite bietet sich in der unterrichtlichen Praxis eine mancher Orten an's Unglaubliche grenzende Versäumung der sich Jedermann fast unabweislich aufnöthigenden geographischen Belehrungen dar, indeß anderer Orten die schöne Zeit mit sehr entbehrlichen geographischen Dilettanterien vergaukelt und vergeudet wird. Auf der andern Seite begegnet man (auf dem Gebiete der Literatur) so fleißigen, in's Große und Kleine dringenden Bestrebungen zur Aufhülfe und Förderung des geographischen Unterrichts unter allen Arten von Schulverhältnissen, daß man sich billig darüber gar sehr zu freuen hat, um so weniger aber zugleich sich des staunenden Befremdens darüber erwehren kann, wie so schnurstracks widersprechende Erscheinungen neben einander heut zu Tage noch bestehen mögen. Wenn man auch gern zugestehen will, daß die Annahme zu den schönen Träumen gehört: es könne und müsse gegenwärtig Jedermann unter den Lehrern mit dem sattsam bekannt sein, was Alles in den geographischen Unterricht gehöre, welche Seiten und Rücksichten dabei eine besondere Beachtung verdienen und welchen respectabeln Umfang die Geographie an sich,

Digitized by Google

als wissenschaftlicher Lehrgegenstand, heut zu Tage habe, — denn diese Höhe der Erkenntniß ist zur Zeit keineswegs als Gemeingut verbreitet, kann übrigens auch nicht als unentbehrliches Erforderniß bei Abwägung der Befähigung zur Ertheilung des geographischen Unterrichts in Volksschulen geltend gemacht werden sollen —; aber daß jeder Lehrer mit gesunden Sinnen so viel Takt und Geschick habe, das Minimum, was alle Welt für den unbedingten Nothbedarf geographischer Kenntniß halten muß, wirklich in den Bereich des Unterrichts zu ziehen und mit einiger Überlegung zur Erzielung eines doch einigermaßen befriedigenden Erfolgs zu betreiben: — das möchte man nicht auch noch in so vielen Fällen in das nebelhafte Gebiet der pia desideria zu versetzen gezwungen sein, — das sollte man unbedingt überall fordern und finden können. Ebenso sollte man sich berechtigt halten können, zu fordern, daß überall, wo nicht blos angeblich geographischer Unterricht in Schulen ertheilt wird, derselbe nach einem, wenn auch noch so eng gehaltenen, doch sachentsprechenden Plane und nicht nach den Zufälligkeiten des Gerathewohls und der subjectiven Liebhaberei behandelt werde. — Davon sind jedoch, wenn nicht die darauf bezüglichen, zu Zeiten veröffentlichten Andeutungen strenger und milder Revisoren, so wie die aus glaubwürdigem Munde stammenden Berichte und selbst die bisweilen mehr als höchst naiven Eingeständnisse Betheiligter gänzlich irre führen, viele Schulen noch so weit entfernt, daß sich im Grunde in ihnen gar nicht von einem geographischen Unterricht, der diesen Namen verdiente, reden läßt. Die Unanstelligkeit einzelner Volksschullehrer dazu mag nach solchen Wahrnehmungen in der That an's Unglaubliche grenzen, und nur von dem Maße ihrer Unvertrautheit mit der Sache und ihrer geringen Neigung, sich nachträglich irgendwie befriedigend dafür zu befähigen, übertroffen werden. Wenn auch einzelne Vorkommnisse dieser Art nicht zu allgemein gültigen Urtheilen berechtigen, so stehen sie leider nicht eben zu vereinzelt da und geben doch Fingerzeige ab, lassen wenigstens der Vermuthung Raum, daß noch weitere Beispiele dazu gesammelt werden könnten, die ein wenig günstiges Licht auf den Stand dieser Verhältnisse in der Praxis werfen und obige Andeutungen belegen. Es ist z. B. Thatsache, daß an einem leicht namhaft zu machenden Orte die heterogensten Veranschaulichungsmittel ergriffen wurden, um durch Namenverstümmelung derselben nur einige Namen für geographische Stellen der Umgegend aus den Kindern heraus zu sokratisiren. Damit war dann die Sache abgethan, und es fehlte dem Lehrer auch die blasseste Idee davon, was nun weiter damit anzufangen sei. Es ist ferner Thatsache, daß anderwärts die Kinder in einer im Übrigen ziemlich erträglichen Schule kaum den Namen des Flusses wußten, in dessen Nähe sie lebten und daß sie dessen weitern Verlauf in das einzige ihnen bekannte Meer, in das todte Meer nämlich, verfolgten! Von Geographie kann man unter so be-

Digitized by Google

wandten Umständen kaum anders als in Persiflage reden; man ist aber versucht zu befürchten, daß, wenn man danach sich genau umsehen wollte, ein verwandtes Daniederliegen des geographischen Unterrichts in ungleich ausgedehntern Kreisen angetroffen werden dürfte, als man es sich vorreden möchte.

Allerdings kommt dem Kenner der Geographie solch eine Sachlage schwer begreiflich vor, gegenüber alle dem, was seither für die Förderung des geographischen Unterrichts geschehen ist. Wenn man sich die Entwickelungsgeschichte desselben bis auf den heutigen Tag vor der Seele vorüberführt und der mannichfaltigen und zweckmäßigen Erleichterungsmittel gedenkt, welche von allen Seiten her dargeboten sind, so kann man nur glauben, daß es fortan keine Kunst mehr ist, überall einen guten geographischen Unterricht zu geben, — und dennoch steht es vieler Orten in der Wirklichkeit noch recht kümmerlich um denselben. Ja es werden selbst in den die Grenzen der Volksschulen überragenden Schulgebieten Stimmen laut, welche auch in diesen noch schreiende Schäden zu heilen auffordern. Ich erinnere nur an die Worte des Dr. Lüdde, Herausgebers einer Zeitschrift für Erdkunde, welche in diesem Jahre auch in den Blättern der „Allgemeinen Schulzeitung" ihren Wiederhall gefunden haben.

Wenn nun übrigens auch mit Freuden anerkannt werden muß, daß in andern weiten Schul-Bereichen der geographische Unterricht in Folge des allgemeinen pädagogischen Fortschritts und des ihm ganz eigens zugewendeten fleißigen Augenmerks sehr wacker gegeben und benutzt wird, daß einzelne Kategorien von Schulen fast ohne Ausnahme in dieser Beziehung sehr wohl berathen sind, so scheint es doch Pflicht, bei einer Berichterstattung über die während eines ganzen Jahres aufgetauchten Erscheinungen, im Interesse strebsamer und williger Lehrer, denen es oft schwer ist, sich gehörig darin zu orientiren, auf die vorhandenen Hülfen und Unterstützungen hinzuweisen, welche dem zeitgemäßen geographischen Unterricht in Land- und Stadtschulen gar sehr zu Statten kommen können, wenn man sie umsichtig und fleißig zu nutzen bereit ist. Denn an den Schülern und ihrer guten Naturgabe fehlt es meist so wenig, daß sie gutmüthig und willig genug auch den fehlgreifenden Lehrern auf die unfruchtbarsten Bahnen folgen.

Welche Förderungsmittel sind geeignet, gegenwärtig den geographischen Schulunterricht zu heben?

Im Fall man auch davon absehen wollte, daß die in neuerer Zeit erwachte Theilnahme des Bürgers und Bauersmanns am öffentlichen Leben der Staaten und Völker, sein zu mehr als bloßer Befriedigung der Neugier gepflogenes Lesen der Tagesblätter und die dadurch rege erhaltene Nachfrage nach den wechselnden Vorkommnissen in der Nähe und Ferne, es räthlich, ja wünschenswerth macht, schon

Digitized by Google

von der Schule her einige Kenntniſſe mit in das reifere Alter hinüberzutragen, welche die Orientirung auf dem Schauplatze dieſer Erſcheinungen erleichtern, ſo übt doch die Macht der Zeit in dieſer Hinſicht eine ſo zwingende Gewalt, daß ſich auf die Dauer die einfachſte Landſchule ihr nicht mehr entziehen kann und ſoll. Seit es angefangen hat, für Jedermann allmälig zum Bedürfniſſe zu werden, mit der Erde, ihren Naturverhältniſſen und den menſchlichen Geſtaltungen darauf, bekannt zu ſein, weil der geſammte Lebensverkehr dieſe Bekanntſchaft zur Vorausſetzung hat und tagtäglich mehr zur Bedingung macht, muß man ſchon um des materiellen Fortſchritts willen zeitgemäß darauf Bedacht nehmen, auch in den niedern unterrichtlichen Kreiſen, ſo viel und ſo gut ſie es ihrer Geſammtgeſtaltung nach verſtatten, dieſem Bedürfniſſe befriedigend und zweckgemäß entgegenzukommen. Ich ſage, ſchon um der materiellen Intereſſen willen iſt's unerläßlich geworden. Die allgemeinen geiſtigen Bildungs-Intereſſen fordern aber ein ſolches Entgegenkommen mit noch lauterer Dringlichkeit, weil es nicht länger mehr recht verantwortlich iſt, die formalen Bildungsmomente in dem Jugendunterricht zu verabſäumen, welche gerade der geographiſche Unterricht einſchließt und welche nicht anderweit erſetzbar ſind. Die Schule muß ſich alſo unter allen Umſtänden mit dieſer Zeitforderung in Verbindung zu ſetzen ſuchen. Sie muß es um ihrer ſelbſt willen, da ihr der Vortheil davon für ihre geſammte Aufgabe zunächſt zu gut kommt; ſie muß es um ſo mehr, je leichter es ihr der Fortſchritt der neueſten Zeit gemacht hat, zumal da ein unerläßlich nothwendiges Maß der Ausdehnung des geographiſchen Unterrichts, hinter welchem Niemand zurückbleiben dürfte, bis jetzt noch nicht feſtgeſtellt iſt. Nach Maßgabe der jedesmaligen Geſammtverhältniſſe der Schule läßt ſich doch das Ziel näher oder ferner ſtecken, und das wird ſo bleiben. Nur der Lehrer für ſeine Perſon ſoll billig, wie auch in andern Wiſſenszweigen, weiter ſchauen können, als es der engſte Horizont ſeines nächſten Schulbedürfniſſes zu fordern ſcheint. Er darf ſchon um ſo weniger hinter dieſer Zeitforderung zurückbleiben wollen, da um ihn her in allen Ständen neuerdings dem geographiſchen Gebiete eine ſo geſteigerte Aufmerkſamkeit zugewendet iſt, daß Jeder überflügelt und beſchämt wird, der ſich nicht rüſtig mit aufmacht, um, ſo weit man es von ihm verlangen darf, in der Geſammtheit der Erdverhältniſſe orientirt zu bleiben. Heut zu Tage liegt in der allgemeinen Wanderluſt, in der Haſt und in der Ausbreitung jedes über die Hecken des Dorfes oder den Mauern der Stadt hinausragenden Geſchäftsverkehrs, in der Veröffentlichung ſo mannichfaltiger dieſen Verkehr von Land zu Land über Oceane hin und auf den Verkehrsadern des Binnenlandes entlang regierenden Verhandlungen, wie in tauſend großen und kleinen Umſtänden für Jeden, der einen offenen Blick hat, die günſtigſte Gelegenheit, die Welt kennen zu lernen, und von Millionen wird dieſelbe ſo ausbeutend genutzt, daß ein Lehrer mit

Digitized by Google

seiner Schule nicht wie eine Leben umstürmte, trotzige Ruine in dieser Bewegung todt stehen bleiben kann und darf. Wenn auch so wenig, wie die ganze Masse des Volks, die Volksschule mit Riesenschritten diesen Bewegungen folgen kann, sie muß ihnen aber doch folgen, um am Leben noch Theil zu haben. Es geht nicht mehr, daß man um sich her von Auswanderungen dahin und dorthin, von Gebietserweiterungen, Kriegen in der Ferne, innern Staatsverhältnissen, kirchlichen Umgestaltungen da und dort, von Nothständen fern und nah, Verkehrs-Interessen verschiedener Handelsplätze und dergl. tagtäglich reden hört und in jedem Zeitblatte lies't und auf die Frage nach den Örtlichkeiten, die dabei von Wichtigkeit werden, nach ihrer Weltstellung und ihrer Natur keine Antwort fordern und geben sollte. Sie wird bestimmt gefordert, und die Schule hat eingestandenermaßen die Pflicht, ihre Mitwirkung dabei nicht zu versagen.

So liegt denn in den gegenwärtigen Zeit-, Volks- und Bildungs-Verhältnissen ein unverächtlicher, ja ein starker Antrieb für die Schulen aller Arten, dem geographischen Unterricht ihre Aufmerksamkeit und ihren Fleiß zuzuwenden, und ein anderer zugleich für die Lehrer derselben, ihrerseits sich möglichst danach umzuthun, daß sie selbst sich auf entsprechende Höhe in diesen Stücken halten, und demnächst ihren Schulen das zu bieten sich bemühen, was von denselben in der Geographie zeitgemäß billig verlangt werden darf und muß. Die Förderungsmittel dazu sind allenthalben da. Wenn sie nur fleißig und verständig benutzt würden! —

Wie in allen Unterrichtszweigen, so sind diese Förderungsmittel auch für die Geographie zum Theil von allgemein-pädagogischer Natur. Auf diese jedoch will ich um des vorliegenden Zwecks willen dies Mal nicht eingehen, sondern mich gleich zu den specifisch geographischen wenden.

I. Unter den directesten, specifischen Förderungsmitteln zur Hebung des geographischen Schulunterrichts stelle ich als eins der wichtigsten das sorgfältige Studium der jetzt üblichen geographischen Unterrichts-Methoden und die Aneignung des einschlägigen geographischen Materials an die Spitze.

1. Schon in dem vorigen Jahrgange dieses Jahresberichts habe ich eine Zusammenstellung der beim geographischen Unterricht gegenwärtig am meisten und mit bestem Erfolg angewendeten Methoden gegeben, so daß ich der Kürze wegen auf die Substanz und den Kern derselben, der dort übersichtlich geordnet vorgefunden werden kann, zurückverweise. Es ist zu wünschen, daß den dortigen Andeutungen von den dabei Interessirten durch ein weiteres Forschen mehr Boden und Halt gegeben werden möge, um auch im Einzelnen den Werth dieser Weisen näher beurtheilen und nach gegebenen Verhältnissen die eine oder andere zum Gebrauch wählen zu

Digitized by Google

können. Ich habe zugleich die Werke genannt, aus denen dies mit viel Nutzen geschehen kann, sobald man nur sich gehörig in dieselben vertieft. Diese Aufgabe ist keineswegs so überschwenglich, wie es Einzelnen scheint; aber so ohne alle Mühe, wie es Manchen dünkt, ist sie freilich auch nicht. Ein flüchtiges Durchblättern und bruchstückweises Lesen jener Schriften hilft nichts. Der Lehrer muß sich durchaus im Ganzen, wie in den einzelnen Theilen eine ordentlich ausreichende Kenntniß von diesen Behandlungsweisen verschaffen; wenigstens muß er gründlich mit derjenigen sich vertraut machen, mit welcher er in seiner Schule den meisten Erfolg erzielen kann. In unsern Volksschulen ist dies vorzüglich die synthetische Methode. Diese sollte jeder Volksschullehrer kennen und zu handhaben verstehen. Nichts ist wünschenswerther und wichtiger, als daß jedes Schulkind erst auf der Stelle, wo es lebt und die es täglich mit Augen sieht, völlig und ringsum in allen ihm faßbaren geographischen Beziehungen desselben sich orientiren könne. Dessen ungeachtet wird dies noch gar sehr und von Vielen verabsäumt aus Unkenntniß und Mißverstand. Ich behaupte fest, daß es in gewöhnlichen Land- und niedern städtischen Volksschulen nun und nimmermehr zu einer erträglichen Frucht des geographischen Unterrichts kommt, wenn man nicht bei dem anhebt, was so zu sagen jedes Kind mit Händen greifen kann und von diesem aus schrittweise über weitere Gebiete hingeht, bis nach einigen solcher Schritte, nämlich etwa bis zu unserm deutschen Vaterlande hin, Blick und Auffassungskraft als so weit erstarkt erscheinen, daß ihnen nun die ganze Erde und ihre allgemeinen Verhältnisse vorgeführt werden können. Man täusche sich nicht über den Nutzen des Beginns mit Übersichten über die ganze Erde; das sind Luftstreiche. Viel mehr ist an der Nähe zu lernen. Das ist der Fortschritt der neuern Zeit, daß sie darauf verwiesen und es faßlich gelehrt hat, diese Nähe scharf und mehrseitig in's Auge zu fassen. Bei dieser Aufgabe kann auch der schwächste Lehrer und der schwächste Schüler mit fort, und jener wird vor so mancher irrigen Doctrin bewahrt, die ich in einfachen Schulen bei sonst ganz braven Lehrern zu meiner Verwunderung noch sehr harmlos habe verkündigen hören. Wie leicht wäre dem vorzubeugen. Beute die Nähe in geographischer, naturkundlicher, technologischer, astronomischer, geschichtlicher Rücksicht aus und du gewinnst für den Schüler, sowie für dich einen nicht gemeinen Schatz solcher Kenntnisse, welcher für die Vergleichung mit den analogen Verhältnissen, die demnächst aus der Ferne zur Sprache kommen, von größtem Werthe ist. Die Nähe behält ja lebenslängliches, directestes Interesse. Sie ist ja allenthalben reich genug. Allerdings gehört dazu eine feine Sinnigkeit, ihre Schätze mit Glück zu heben. Zum Glück aber findet sich diese nicht minder bei den einfachen Landschullehrern, als bei den oft durch mancherlei Nebenarbeiten in Anspruch genommenen städtischen Lehrern. Jene leben ja so recht eigentlich mit ihren Gedanken auf

Digitized by Google

dem sie zunächst umgebenden Terrain, sie durchschreiten es sehr oft, kennen es gewöhnlich ganz genau und finden daher auch unschwer die Anknüpfungspunkte für den Anschluß anderer Provinzen und Länder.

Es gliedert sich auch beim Verfolg des synthetischen Verfahrens der ganze übrige geographische Unterricht ohne erhebliche Schwierigkeiten. Das deutsche Vaterland und darin der angestammte Staat werden immer die Hauptaufgabe des geographischen Unterrichts in der Volksschule bilden, so daß es nur recht fest gehalten zu werden braucht, hierbei genau und in's Einzelne gehend zu verfahren, indeß bei den ganzen Erdtheilen umrißliche Angaben dem Bedürfniß genügen.

Die darauf hin anzusehenden einschlägigen bessern der neuesten literarischen, geographischen Erscheinungen geben dafür hinreichend deutliche Fingerzeige.

Auf keiner Stufe soll aber die Beachtung derjenigen Erscheinungen übersehen werden, welche der gesunde Blick am Himmelsgewölbe bei Tag und Nacht in den verschiedenen Zeiten machen kann. Daran fehlt es gewöhnlich sehr. Wenn auch keine Volksschule einer ausführlichern mathematischen Geographie bedarf, jener Beachtung sollte keine entrathen; zumal da sie den faßlichsten Theil der populären mathematischen Geographie umschließt und theilweise weitere Belehrungen anbahnt. Darin liegt der Grund, daß man es lebhaft bedauern muß, so selten im Unterricht das wünschenswerthe Gewicht auf diese Wahrnehmungen gelegt zu sehen. Freilich tragen in diesem Stücke viele gangbare Leitfäden der Geographie einen guten Theil der Schuld; denn sie leiten zu dieser Beachtung sehr wenig zweckmäßig und ausreichend an. Aber es gibt auch gute, woraus viel zu lernen ist. Auch unter den neuesten Erscheinungen ist wieder einzelnes ganz Empfehlenswerthe. — —

2. In allen Fällen wird dem Lehrer die Aneignung des nöthigen geographischen Unterrichtsmaterials zur unerläßlichen Pflicht.

Hier fehlt's gar sehr, und darum will es nicht allenthalben befriedigend vorwärts. Es ist wahr, dieses Materials ist viel; es ist zum Theil sehr heterogener Art, steht auch in manchen Stücken wenig vermittelt da, muß deshalb ganz absolut und recht fest gefaßt werden. Das ist schwer. Drum sucht es sich Mancher leichter zu machen. Er dreht sich um Allgemeinheiten, zumal über fremde Dinge und Gegenden herum, worüber sich leicht etwas sagen läßt, greift nach einigen bereits zum Gemeinplatz gewordenen „Merkwürdigkeiten," zu Eintheilungen, vermischten Belehrungen, und — an etwas Gediegenes und Solides kommt er nicht heran. Leider wird es nicht selten bei jener nöthigen Aneignung recht verkehrt angefangen. Niemand wird das ihm mangelnde geographische Material durch bloßes

Digitized by Google

Lesen und Lernen in Compendien sich so aneignen, daß ihm die Sache gehörig lebendig wird. Man muß zwar ein ordentliches, gutes, mäßig ausführliches geographisches Buch durch Jahre langen Gebrauch zu seinem alten lieben Bekannten machen, worin man auf jeder Seite zu Hause ist [das hilft wesentlich und gründlich]; aber dazu muß man vornehmlich die Charten fleißig lesen. Unsere guten jetzigen Charten sind ein eben so treffliches als unentbehrliches Hülfsmittel. Wie es oft irrig mit den Lehrbüchern angefangen wird, so auch mit den Landcharten. Denn obschon diese sehr viel zu sehen, zu vergleichen, zu denken geben, so findet sich Mancher in seiner beschränktern Behelfenheit mit dem todten Hinfahren auf den und jenen Namen oder Strich und dergleichen ab, den er darauf vermerkt findet, und kümmert sich weniger um das Bessere.

II. Ich halte dagegen das verständige, fleißige, gründliche Chartenlesen für ein zweites wesentliches Förderungsmittel zur Aufhülfe des geographischen Unterrichts in den Schulen.

Das Beschauen der Charte ist — wie man es nehmen will — entweder eine sehr unnütze, oder eine unter allen Umständen nothwendige, und — gründlich betrieben — sehr schwere, aber sehr bildende Arbeit. So wie der Lehrer für sich viel dabei lernen kann, so können unter seiner Anleitung die Schüler fast ohne sonstiges gedrucktes oder geschriebenes Buch Alles lernen, was sie von Geographie in Volksschulen zu lernen haben würden. Dem Lehrer geben gute Lehrbücher Winke, was ihm die Charte Alles bildlich vorführt. Er übertrage nur das für seine Schüler Passende in den Unterricht. Die Grundanschauung von der Kerngestalt einer Provinz, eines Landes, die Figuration der namhaftesten Vorsprünge und Einbiegungen der Grenzlinien, die Landesgröße, die vertikale Oberflächengestaltung, die Abdachung eines Landes, der Flußlauf, die Flußgebiete und deren vergleichsweise Größe, die Ausbreitung des Landes und seine Weltstellung (z. B. gegen den Äquator ꝛc.), den Totalcharakter desselben (ob Gebirgsland oder Flachland), die Elementarverhältnisse seines Klimas, seiner Production, seines Verkehrs und dergl. mehr lehrt jede gute Charte. Man muß sich nur gewöhnen, dergleichen auf jeder zu lesen, aus jeder zu erkennen. Man muß sie sich hübsch plastisch (en relief) vorzustellen verstehen und so den Typus der mancherlei von den dargestellten Verhältnissen nur recht klar und fest auffassen. Damit, daß gelehrt und gelernt wird, hier liegt Berlin, weiter hinauf Stettin, rechts liegt Königsberg, links liegt der und jener Ort, wobei das und das zu merken; hier zieht das Riesengebirge und das ist der Böhmer Wald u. s. w., damit ist nichts gewonnen. Das ist eine abenteuerliche Zerbröckelung und Zerreißung zusammengehöriger Verhältnisse. Solch todtes Aufzeigen und Aufzählen führt im besten Falle zu einem discere in futuram oblivionem. Leider wird in dergleichen Fällen das Chartenbetrachten zur schnöden Nothbrücke und

Digitized by Google

zum Lückenbüßer des ausgegangenen geographiſchen Athems. Sobald beim Chartenleſen das einende Princip des Zuſammenlaſſens zuſammengehöriger Verhältniſſe eines ganzen Landes (wie z. B. Deutſchlands) vernichtet wird, ſobald namentlich das topiſche (räumliche) Element gegen allerlei zur Dilettanterie gewordenen „Sehenswürdigkeiten" daran gegeben wird, ſo kommt's nie zu einer geiſtigen Erfaſſung des Bildes zu beſprechender Länder; es geht alſo auch der Hauptnutzen der Charten verloren. Ich kann das in dieſen raumbeſchränkten Andeutungen nur berühren; aber ſeine Wichtigkeit ſteht auch an und für ſich jedem die Sache näher Erwägenden genugſam feſt, als daß es umſtändlicherer Auseinanderſetzungen im Einzelnen bedürfte. Unſere jetzige Zeit zeigt uns gute Wege der Behandlung, liefert uns das Material, gibt uns in den Charten das Handwerkzeug in die Hand, — was wollen wir mehr? Für den, der Luſt und Liebe hat, an die Sache heranzugehen, iſt's jetzt hundert Mal leichter, etwas Ordentliches und Genügendes dabei zu erringen und zu leiſten, als vor 20 Jahren. Hat nicht die Sache an ſich ſchon Reiz genug für jeden gebildeten und jeden ſtrebſamen Lehrer, der frei aufathmen kann und in der Lage iſt, ſich ihr hinzugeben?

III. Ferner ſehe ich ein Förderungsmittel für die Hebung des geographiſchen Unterrichts in Schulen in dem Überbordwerfen des unſeligen Ballaſtes ſtatiſtiſcher Eintheilungen, Angaben, Zahlen u. ſ. w. und in der Hinwendung zu den natürlichen Verhältniſſen der zu beſprechenden Erdſtellen.

Man wolle mich nicht falſch verſtehen. Ich meine nicht, daß alle und jede ſtatiſtiſche Eintheilung, jede Zahl, jede Notiz, die im geographiſchen Unterricht vorkommt, entbehrt werden könnte, ja an ſich eine Verſündigung an der Jugendbildung wäre, die man eilig meiden ſoll. Nein, ſo nicht. Es müſſen dergleichen in rechtem Maße wohlweislich feſtgehalten werden. Aber die ſo verführeriſche Überladung in dieſen Dingen, welche an ſich doch ſo wenig fruchtbar ſind, das Aufgehen des ganzen geographiſchen Unterrichts darin, ſo daß demſelben ſchon hiermit ein Genüge gethan und alles Andere nur ſo als Nebenſache angeſehen werden ſollte: das iſt's, was ich meine. Ich frage Jeden nach dem Maße innerer Befriedigung, das er in ſich darüber empfindet, lernend und lehrend ſich eine überſchwengliche Fülle ſtatiſtiſcher Einzelnheiten angeeignet zu haben, ohne mehr und Anderes an der Geographie zu kennen. Es mag einzelne Leute geben, denen für ihren Beruf dieſe Fülle einigen Nutzen gewährt, aber Schulen, zumal Volksſchulen, gewährt ſie denſelben nicht, und ich halte es immer für eine zwiefache Verirrung — an der guten Sache und an den Kindern — wenn auf jenen Ballaſt ein Übergewicht gelegt wird, was er im Schulunterrichte nun und nimmer haben ſollte. Nützt es Knaben und Mädchen in der That, wenn ſie ſtatt 100 Städte aus Deutſchland 5—800, vielleicht mit allen dabei

Digitized by Google

vorkommenden Zahlenangaben, zu nennen wissen? Wenn es nichts Besseres gäbe! — Aber unvergleichlich viel nützlicher und bildender ist die Beachtung der Naturverhältnisse der Länder und der darauf sich gründenden Entfaltung des menschlichen Lebens in allen seinen Blüthen und Blättern. Möge es immerhin so scheinen, als könne ein Kind davon gerade wenig haben; zum Glück scheint's nur so, und ist doch in der That gar anders, weil gerade hierin das geistige Ferment zur Gewinnung weltkundlicher Bildung steckt.

Es ist ein großer Fortschritt der Neuzeit in diesen Stücken, das Mißverständniß, womit der ganze statistische Kram in den Lehrbüchern und auf den Charten seither ausgebreitet war, behoben und auf ein weises Maß zurückgeführt zu haben, welches behaltbar und den Kräften der Schüler entsprechend genannt werden darf. Nun ist Raum gewonnen, den Blick der frischen Natur des Landes zuzuwenden und die Grundbedingungen zu erschauen, auf denen alles Völkerleben darin ruht. Handgreiflich ist dabei mehr Belehrung und Freude zu finden. Man thue einen Blick in das erste beste neue geographische Werk von einem sachkundigen Verfasser und vergleiche damit die Überschwenglichkeiten in der Statistik bei den ältern Werken, und man wird keinen Augenblick darüber in Zweifel sein, welches das Räthlichere, Nöthigere, Gehaltreichere für das Volk und für seine Grundbildung in diesem Stücke ist. Wenn nun einmal dieser Fortschritt von den Meistern gethan ist, warum wollen wir Jünger nicht nachfolgen und immer noch den alten harten Weg betreten, auf dem wir selbst die größte Marter mit erleiden müssen?

IV. Nicht viel anders, als mit der maßlos erweiterten Statistik ist's mit dem übermäßig langen Verweilen bei bloßen Begriffserklärungen im Vorbereitungs-, sowie im Hauptcursus des geographischen Unterrichts. —

Gewiß, man bedarf der geographischen Sprache im Unterricht, und es ist ein Verständniß der wesentlichen Verhältnisse der Erde und ihrer Theile unerläßlich. Aber damit läßt sich jenes endlose Verspinnen festzustellender Begriffe nicht rechtfertigen, deren Reale oft nicht einmal zur Anschauung gebracht werden kann. Man kann sich hierbei wol leicht einmal verirren und auf eine mißverstandene Vollständigkeit erpicht werden, aber wenn man sich ruhig über Werth und Zweck dieses Treibens besinnt, merkt man zuletzt doch, daß man auch in diesem Stück ohne Gefahr die große Hälfte der gewöhnlichen Begriffsbestimmungen ruhig streichen und lieber fleißig die Sachen selbst verfolgen sollte, als sich mit so vielen kahlen Definitionen abzuquälen. Sie sind für die Mehrzahl der Kinder eine völlig todte Masse, unverdaubar und bald wieder davon gegeben. Die Hauptsachen sehen und immer wieder sehen, sie erkennen, denkend vergleichen und klar in Worten zusammenhängend wieder darstellen: das ist mehr werth, als aller Definitionskram, der eine Menge Zeit kostet

Digitized by Google

und viele gute Laune verdirbt. Gute geographische Werke machen jetzt auch lange nicht mehr solche Umstände damit, als es früher geschah. Land und Meer, Fluß und Berg, Hoch- und Tiefland, Wind und Wärme, sowie die mathematischen Verhältnisse der einzelnen Länder und Erdtheile oder der ganzen Erde, lassen sich in ihren Haupteigenthümlichkeiten gar wohl begreifen, ohne jene Unzahl von Definitionen, womit man bisweilen den Unterricht versetzen zu müssen gemeint hat, um ihn ertragsfähig zu machen. Nein, nein, man täusche sich auch hier nicht und klebe nicht unter dem Vorwande der unbedingt nöthigen Klarheit in den Grundbegriffen — welche kein Vernünftiger bestreiten, aber schwerlich auf dem Wege bloßen Definirens suchen wird — am veralteten Herkommen, wenn das Neue wirklich besser gefunden werden muß. Es vernichtet schon die bildende Continuität des Unterrichts, wenn mitten in einem Gegenstande immer wieder einmal dazwischen gefragt wird: was ist geographische Länge, Breite, Klima, Continent, Landenge, Paß, Flußgebiet, Tragplatz, Binnensee? u. dergl. m. daran sich sofort anschließende Begriffe. — Und doch liegen in der Verrückung des Hauptgesichtspunktes beim geographischen Unterricht in Volksschulen in der sachwidrigen Betastung der Schülerkräfte noch namhaftere Mißstände eines solchen Verfahrens.

V. Zuletzt erwähne ich noch als ein sehr erfolgreiches Förderungsmittel zur Hebung des geographischen Unterrichts in unsern Schulen den recht verständigen und umsichtigen Gebrauch der neuern geographischen Unterrichts-Hülfsmittel.

Schon oben hob ich mit besonderm Nachdruck das fleißige und gründliche Chartenlesen hervor, weil es mir besonders nöthig scheint, darauf jetzt ganz vorzugsweise Gewicht zu legen. Die neuern Charten werden großentheils mit vieler Sorgfalt, Sachkenntniß und mit guter Methode bearbeitet. Aber gar Mancher ist so unanstellig, daß er sich mit den Charten gar nicht recht zu helfen versteht, er kann sie nicht ausbeuten, da er ihren Reichthum nicht ordentlich erkennt und würdigt. Eine Landcharte will recht planmäßig benutzt sein. Man muß nicht sprungweise darauf hin- und herfahren, auch nicht nur so beiläufig im Unterricht zu Zeiten einzelne Stellen darauf nachweisen, gleichsam wie zum flüchtigen Beleg des Gelehrten; sondern man muß das zu Lehrende nach einer festen Ordnung aus ihr herauslesen und es in ihr und mit ihr dem Geiste so fest einprägen, daß ein unverlöschliches Bild dadurch gewonnen wird. Dabei bedarf's weder besonderer Kunststücke, noch eigenthümlicher List, um den Geist — so zu sagen — zu überrumpeln, daß er der Nothwendigkeit festen Behaltens nicht ausweichen kann. Hierzu kommt es ohnedies bei umsichtiger Betrachtung und Besprechung der Charte, wenn nur die Wechselbeziehungen der dabei in's Auge zu fassenden Dinge stets fleißig beachtet, also hübsch Vergleichungen angestellt werden.

Digitized by Google

Wie aber bei schlechten, mangelhaften Charten, auf denen von den Fortschritten der neuern Chartographie noch nicht viel zu entdecken ist? Nun es geht damit so, wie mit manchem miserabeln Lehr- resp. Lesebuch. Etwas kann man doch immer damit machen, so daß die Ausrede, es lasse sich bei solchen Hülfsmitteln gar nichts leisten, des Grundes entbehrt. Ich wüßte wohl, wie ich nach einem gewissen Plane auch minder nutzbare Charten so anwenden wollte, daß das Nothwendige auf ihnen und aus ihnen doch gelernt würde. Allerdings wird das nicht ohne Kenntniß dessen, was gute Charten enthalten, thunlich sein.

Dasselbe ist's mit dem Gebrauch des Erdglobus. Es hat wol mancher Lehrer, der nicht gerade eigens darüber nachgesonnen hat, noch keine rechte Ahnung davon, zu wie mannichfaltigen, sehr lehrreichen Erörterungen sich derselbe gebrauchen läßt! (Man könnte solche an das bekannte Werk des Astronomen Elert Bode, das zum Gebrauch des Globus anleitet, verweisen.) Aber gerade der Globus ist es, an welchem allein mit befriedigender Klarheit und Richtigkeit das Lagenverhältniß der Länder und Meere, ihre Wechselstellung, die Beleuchtungs- und allgemeinen Wärme-Verhältnisse, so wie das ganze Gebiet der mathematisch-geographischen Mittheilungen aufgehellt werden kann, so weit es der populären Auffassung zugänglich ist. Der specielle Nachweis, daß und wie das thunlich sei, kann nicht der Zweck dieser Darlegungen sein, da sie nur aufmerksam machen wollen auf Punkte, an denen es fehlt, und wo es doch ohne zu erstaunliche Anstrengungen, ja ohne große Gelehrsamkeit um Vieles besser gemacht werden könnte.

Auch auf die einfacheren Tellurien, welche jetzt zu überall erschwinglichen Preisen zu beschaffen sind, auf die Himmelscharten, wie z. B. jüngst eine zum Schulgebrauch vom Inspector Ziemann in Halle erschienen ist, und auf die Erläuterung der mathematischen Geographie vortrefflich benutzbaren Figuren-Wandtafeln, wie solche u. A. schon vor einigen Jahren Director Bormann in Berlin herausgegeben hat, muß ich noch hinweisen. Das sind wahre Hülfsmittel. — Andere, auch anderer Art, sinnreich und zweckmäßig, sind in mehreren geographischen Lehrbüchern, z. B. von Schacht und Dittenberger, anzutreffen. Sie geben es dem mit der Sache Unvertrautesten an die Hand, wie er sich helfen lernen kann. Solche Hülfen muß man aufsuchen und nach dem Maße der Zeit und Kraft, welche dem geographischen Unterrichte zuzuwenden sind, möglichst fleißig und umsichtig in Gebrauch nehmen, — dann wird's um Vieles besser mit diesem Unterricht in den Schulen. — —

Von dem Zeichnen der Charten wird in äußerst seltenen Fällen auch selbst in guten, gehobenen Volksschulen ein ausgedehnter Gebrauch gemacht werden können. Aber wenn der Lehrer fähig ist, gleich aus dem Stegreif vor den Augen der Schüler nach dem

Digitized by Google

jedesmaligen Erfordern das an die Wandtafel zu zeichnen, was entweder die Charte nicht gut oder speciell genug oder gar nicht darstellt: — das ist eine schöne Sache, welche ungemein viel Anregendes für die Kinder hat. Und aus diesem Grunde wäre die Mühe so vergeblich nicht, wenigstens sich so viel zum treuen Anzeichnen einzustudiren, als in der Lehrstunde jedesmal zur Besprechung kommen könnte. Das vor den Augen der Kinder zu erzeugende Bild, selbst wenn es nicht so haargenau und schön in einzelnen Strichen sein kann, als das fertige, gedruckte Chartenbild, hat in manchen Beziehungen verwandte Vorzüge vor dem letztern, wie die vom Lehrer vor den Augen an die Wandtafel geschriebene Schreibvorschrift im Vergleich zu den gestochenen Vorschriften. Die unter den Kreidestrichen des Lehrers erst entstehende Charte bietet dem, der's gut versteht und mit der speciellen Sachkenntniß noch mäßige Geschicklichkeit verbindet, viel mehr Gelegenheit, z. B. das Relief des Bodens kennen zu lehren, als das fertige Chartenbild. Daneben ist es nicht gering anzuschlagen, daß die Kinder dem Lehrer bei dieser Arbeit seine höhere innere Betheiligung an der Sache abfühlen und dadurch für sich einen Stachel und Antrieb mehr zur größern Hingabe an diesen Unterricht bekommen.

In Summa. Heut zu Tage kommt es gar sehr darauf an, gute Veranschaulichungsmittel recht vielseitig im geographischen Unterricht anzuwenden, da sie die Concentration der Aufmerksamkeit der Kinder auf die Sache wesentlich begünstigen und den Gewinn, den der Unterricht bringen soll und kann, eigentlich erst verläßlich machen. Das flüchtige, verhallende Wort allein, und sei es noch so charakteristisch und treffend, kann nur wenig Hoffnung auf Einprägung sachgemäßer Bilder in die Kinderseele geben.

Hält man nun Rundschau unter den literarischen Erzeugnissen der Neuzeit, besonders auch des verflossenen Jahres, so kann man die erfreuliche Bemerkung machen, daß die geographischen Bücher, wie die Chartenwerke großentheils der fortgeschrittenen geographischen Wissenschaft und der fortgeschrittenen geographischen Lehrmethode dienen. Wenn sie auch nicht alle leitend genannt werden können, so schließen sie sich doch in der Mehrzahl den gereinigteren Ideen der leitenden Werke in beiden Beziehungen mehr oder minder an. Und ganz besonders tritt das Bestreben jetzt immer mächtiger hervor, nicht blos den Gymnasien, höheren Bürger- oder Realschulen, sondern auch den Volksschulen Hülfsmittel zur Verbesserung des geographischen Unterrichts darzubieten, welche deren Leistungs-Maximum eben so, wie die Schwierigkeit der Darbringung von Geldopfern im Auge behalten.

Digitized by Google

Die Compendien werden zum Theil zu unglaublich billigen Preisen und so hergestellt, daß das Unerläßlichste darin übersichtlich beisammen gefunden werden kann. Sowohl die Geographie des preußischen Staates, als die von Deutschland, oder auch die Geographie der ganzen Erde ist abrißlich für ein Paar Groschen zu haben, so daß keine nicht absolut unbemittelte Schule mehr in Verlegenheit mit zu dictirenden Notizen zu kommen braucht. Man hat solche Leitfäden für das beschränkteste Zeit- und Kraftmaß der Schulen, sowie für begünstigtere Verhältnisse, bald minder, bald mehr ausführlich, — bald mit gleichmäßiger Bearbeitung der wichtigsten Länder, bald mit Bevorzugung unsers deutschen Vaterlandes, bald mit, bald ohne eingewobene geschichtliche Data. Zwar spuken in etlichen derselben noch die antiquirten Weisen, zumal in solchen, welche — ich bin fast versucht zu sagen — das Unglück haben, eine längere Reihe von Auflagen zu erleben; die Mehrzahl dagegen eignet sich nach Umständen in jedes einigermaßen geschickten Lehrers Hand ganz wohl zu schulmäßiger Benutzung.

Neben den Compendien sind sehr vortreffliche, fleißig und mit kritischer Sorgfalt gearbeitete, größere Handbücher neu erschienen, deren Besitz einem eigens für den Unterricht in der Geographie bestellten Lehrer fast zur Nothwendigkeit wird, wenn er nicht schier binnen 10 Jahren sich selbst antiquirt nennen lassen will. Die besten derselben sind wahre Blüthen der geographischen Wissenschaft, wenn gleich einige, die ich dabei vor Augen habe, nicht gerade für den gelehrten Geographen, sondern besonders für gebildete Lehrer bestimmt sind. Man kann an ihnen sehen, wie durch die kritische Benutzung der an Zahl und Material unendlich reichen Reiseberichte der umsichtigsten Reisenden und Forscher binnen 5—10 Jahren die Vermehrungen, Berichtigungen und dergleichen wachsen. Solche Werke legt man nicht ohne Staunen aus der Hand.

Andrerseits haben die mancherlei Chartenwerke, die Wandcharten sowohl wie die größern Handcharten, bis herab zu den kleinen Schulatlanten eine sehr bedeutende Vervollkommnung erfahren. Erstere sind zu dem Preise von 12—15 Silbergroschen an, z. B. für die einzelnen Regierungsbezirke des preußischen Staates, für die einzelnen Erdtheile ꝛc. ꝛc., letztere zu dem Preise von 5 Sgr. an fast zu jeder Anzahl von Kärtchen und Groschen zu haben, wie sich das aus Klöden's „Übersicht der neuern Atlanten" zu Ende des Jahrganges 1845 *) vom Brandenburger Schulblatt ersehen läßt. Die Sauberkeit und Genauigkeit der Terrainzeichnung, Schärfe der Schrift, Wahl und Fülle oder Sparsamkeit der dargestellten Ver-

*) Man sehe auch: Klöden's „Übersicht der neuern Wandcharten." Daselbst Jahrg. 1846. 4. Heft.

Digitized by Google

hältniſſe, Farbengebung, Profile, Randnotizen und was dergleichen ſonſt, laſſen bei dem Spottpreiſe von bisweilen kaum 4—6 Pfennigen für ein Kärtchen in 4. in der That nichts zu wünſchen übrig. Nur an fleißigem Schulgebrauch und möglichſter Verbreitung könnte es noch fehlen.

Verhältniſſe, welche noch vor 10—15 Jahren kaum beachtet wurden, bringen die ſchönen Hand- und Wandcharten z. B. von v. Sydow in hoher Vollendung zur Anſchauung, und der Farbendruck, wie auf den größern Charten, ſo auch in kleinern Atlanten, z. B. dem kleinern in 26 Charten von Dr. Glaſer, belebt das einzelne Bild oft ſo überraſchend, daß auch das kundigere Auge gern darauf wieder verweilt.

Es iſt wahr, daß eine neue Gefahr hereinzubrechen ſcheint, indem für die Anfänge aus der Topik und Phyſik der Erdräume in eben dem Maße das Material überladen wird, wie es früher aus der Statiſtik geſchah; aber bis jetzt iſt mir nur ein Schulchartenwerk in dieſer Beziehung bekannt geworden, das im Jahre 1846 erſchienen iſt und ungemein viel jener topiſch-phyſikaliſchen Verhältniſſe zur Anſchauung zu bringen ſich bemüht. Man möchte gern den Gewinn der Wiſſenſchaft, den unter andern die großen Chartenwerke von Berghaus ſchnell wiedergeben, auch die Elementarſtufe des geographiſchen Unterrichts auszunutzen beginnen. Nach dieſer Seite hin kann in der Überfülle dann leicht ein Fehler gemacht werden, wie trefflich ſonſt auch das Ganze an ſich iſt. Jetzt iſt's damit noch nicht zu ſchlimm. —

Was die Chartennetze anbelangt, ſo lehrt das immer wieder Neuerſcheinen derartiger Werkchen in mehreren Verlagshandlungen, daß doch dauernd Nachfrage danach gehalten wird, und alſo das Chartenzeichnen vieler Orten vollauf im Gange iſt. Das iſt ein ſehr erfreuliches Zeichen für die Pflege gründlichen geographiſchen Unterrichts. Volksſchulen ſind jedoch nicht in dem Fall, ſich an dieſen Beſtrebungen erheblich zu betheiligen. Aber ſoviel iſt auch dem blödeſten Auge in der Summe erkennbar: auf dem Geſammtgebiet der geographiſchen Literatur waltet daſſelbe erſtaunliche Regen und Arbeiten, wie auf andern Gebieten, und der Antheil, den unſere Zeit dieſer Bildungsſtrebung ſchenkt, kann ganz füglich daran gemeſſen werden. —

Digitized by Google

Bibliographische Übersicht

geographischer Unterrichts-Hülfsmittel

aus dem Jahre 1846.

1) **F. Schmidt**, Seminarlehrer in Breslau, Preußische Vaterlandskunde für Schule und Haus. 368 S. und 1 Tabelle. Breslau, Leuckart. $^3/_4$ Thlr.

2) **G. Conrad**, Lehrer, Leitfaden bei dem Unterrichte in der Geographie vom preußischen Staate. Hirschberg, Lucas. 84 S. $^1/_4$ Thlr.

3) Neueste Geographie der Preuß. Provinz Schlesien. Für schlesische Volksschulen. 2. Aufl. 36 S. und 1 Charte. Breslau, Kern. 3 Sgr.

4) **C. Unverricht**, kleine Geographie von Deutschland, für Schule und Haus, durch eine möglichst treue Darstellung des rein Geographischen, durch Rücksichtnahme auf alles Zeitgemäße und durch Anleitung zur Einführung der Mnemotechnik dem Bedürfniß der Gegenwart angepaßt. 13$^1/_2$ Bogen. Gleiwitz, Landsberger. $^1/_3$ Thlr.

6) **Ed. Duller**, Deutschland und das deutsche Volk. In Schilderungen. Mit 150 Ansichten in Stahlstichen und 50 colorirten Abbildungen von Volkstrachten, nach Originalzeichnungen. Fortgesetzt bis 50. Lieferung. Leipzig, Wigand. à $^1/_3$ Thlr.

6) **C. L. Wörle**, kurzgefaßte Geographie, mit einem Abrisse der biblischen Geographie für Volksschulen. 8. Aufl. mit Charte von Europa. 4 Bog. Heilbronn, Drechsler. $^1/_{10}$ Thlr.

7) **Fr. Mohr**, Oberpfarrer, kleine Geographie für Volksschulen. 91 S. Leipzig, Barth. 6 Sgr.

8) Dr. **E. Burckhardt**, kurzgefaßter Abriß der Erdkunde für Schüler in Stadt- und Landschulen. 56 S. Leipzig, Keil. $^1/_6$ Thlr.

9) **Fr. Wilh. Bodemann**, Pastor, Leitfaden beim Unterricht in der Erdbeschreibung in Volksschulen. 72 S. Hannover, Helwing. 2$^1/_2$ Sgr.

10) **Purgold**, Pastor, Leitfaden der Erdbeschreibung für Kinder in mittlern Volksschulen. 2. Aufl. 84 S. Greifswalde, Koch. $^1/_4$ Thlr.

11) **Jul. Berlin**, Lehrbuch der Geographie für Volksschulen. 2. Auflage. 4 Bogen. Helmstedt, Fleckeisen. $^1/_8$ Thlr.

12) Anfangsgründe der gesammten Erdkunde, oder die ersten Grundlinien der Erdkunde. Nach der 23. englischen Ausgabe bearbeitet von Dr. **Otto Schulz**. 124 S. 16. Wien, Trendler. $^1/_3$ Thlr.

13) **Fr. Mayer**, Erdkunde für Mittelschulen, Real-, Secundar-, Gewerbs- ꝛc. Schulen. I. Cursus. Räumliches Sein des Irdischen. 89 S. Zürich, Orell, Füßli. 8 Sgr.

14) **A. Möbius**, geographischer Leitfaden für Bürgerschulen, besonders für höhere Knaben- und Mädchenschulen. I. und II. Stufe für Mittelclassen. 4$^1/_2$ Bogen. Berlin, Plahn. $^1/_4$ Thlr.

Digitized by Google

15) **Fr. v. Rougemont**, erſter Unterricht in der Geographie, die Beſchreibung der Erdoberfläche oder die topiſche Geographie. Aus dem Franzöſiſchen. Von **Ch. A. Hugendubel.** Zweite völlig umgearbeitete Ausgabe. 12¾ Bogen. Bern, Dalp. 7/12 Thlr.

16) **Heinr. Viehoff**, Leitfaden für den geographiſchen Unterricht auf Gymnaſien und andern höhern Lehranſtalten in drei Lehrſtufen mit vielen Fragen und Aufgaben. 1. Lehrſtufe: Aſtronomiſche und phyſikaliſche Geographie nebſt einer Vorſchule der politiſchen, für die vorletzte Claſſe. 2. Aufl. mit einer Tafel. 7¼ Bogen. Emmerich, Romen. 1845. ½ Thlr.

17) **J. H. Kaltenbach**, naturgemäßer Unterricht in der Erdkunde, oder Darſtellung der nöthigen Grundbegriffe für einen bildenden Unterricht in der Geographie. Für obere Elementarclaſſen ꝛc. Mit 4 Tafeln. 15 Bogen. Aachen, Benrath. ⅗ Thlr.

18) **Fr. Nöſſelt**, kleine Geographie für Töchterſchulen. 6. Aufl. Königsberg, Bornträger. 263 S. ¾ Thlr.

19) **A. Zacharia's** Lehrbuch der Erdbeſchreibung, in natürlicher Verbindung mit Weltgeſchichte, Naturgeſchichte und Technologie. Für Schulen. Fünfte ergänzte Aufl. Von Dr. **v. d. Smiſſen.** Altona, Hammerich. ¾ Thlr.

20) **A. A. Cammerer**, Handbuch der neueſten Erdkunde. 10. Auflage. Kempten, Dannheimer. ⅗ Thlr.

21) **G. A. Hartmann**, Gymnaſiallehrer, Leitfaden für den geographiſchen Unterricht in den untern Gymnaſialclaſſen. 48 S. Osnabrück, Rackhorſt. ⅙ Thlr.

22) **Th. Schacht**, Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit, beſonders politiſche und Culturgeſchichte beachtend. 4. ſtark vermehrte Auflage mit 2 Charten und 3 Tafeln. Mainz, Kunze. 1⅘ Thlr.

23) Dr. **R. Schneider**, Handbuch der Erdbeſchreibung und Staatenkunde. Als Leitfaden beim Sohr'ſchen Handatlas (ſowie zu andern Atlanten). 1. 2. Lieferung. à ⅙ Thlr. Glogau, Flemming.

24) Dr. **L. G. Blanc's** Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 5. Auflage von Dr. **W. Mahlmann.** 11. Heft à ¼ Thlr. (cpl. in 18 Heften). Halle, Schwetſchke. Dazu ein Atlas in 4. Seither 2 Lieferungen (jede 6 Charten) à ½ Thlr.

25) **J. A. Moshammer**, die Erde und ihre Bewohner. Das Wiſſenswürdigſte aus der Naturkunde und dem Menſchenleben, in gemeinfaßlichen Abhandlungen nach dem gegenwärtigen Stande der Wiſſenſchaft. 15 Bog. Wien, Pichler. ½ Thlr.

26) **Cannabich**, Lehrbuch der Geographie, nach den neueſten Friedensbeſtimmungen. 16. Auflage. 1315 S. Weimar, Voigt. 1⅔ Thlr.

27) Dr. **W. F. Volger**, Handbuch der Geographie. 2 Thle. 5. vermehrte Auflage. Hannover, Hahn. 3 Thlr.

28) Dr. **F. H. Ungewitter**, Geographie für Schule und Haus. Ein geographiſches und hiſtoriſches Hand- und Taſchenbuch. 2. Aufl. 16. 42 Bog. Braunſchweig, Leibrock. 1 Thlr. Mit 11 Charten 1½ Thlr.

29) **Dan. Völter**, allgemeine Erdbeſchreibung. I. u. II. Theil. 109½ Bog. Mathematiſche Geographie, Erläuterungen aus der phyſikaliſchen Geographie, phyſikaliſche Beſchreibung des Weltmeers und der Continente ꝛc. Eßlingen, Dannheimer. 4½ Thlr.

30) **Fr. v. Rougemont's** Handbuch der vergleichenden Erdkunde, deutſch mit vielen Zuſätzen ꝛc. von **Ch. H. Hugendubel.** Wohlfeile Ausgabe. Bern, Dalp. 1 Thlr.

Digitized by Google

31) Dr. **E. Kapp**, Philoſophie der Erdkunde. Braunſchweig, Weſtermann. 1845. 2½ Thlr.

32) Dr. **K. Fr. Merlecker**, Profeſſor, hiſtoriſch-comparative Darſtellung der allgemeinen Verhältniſſe des Erdkörpers und der Geſchichte des Menſchengeſchlechts in tabellariſcher Überſicht. 4. 15 Bogen. Darmſtadt, Leske. 2 Thlr.

33) **Jg. B. Montag**, Schlüſſel zum praktiſchen Gebrauch der Landcharten und des Erdglobus. 100 S. 12. Quedlinburg, Ernſt. ⅓ Thlr.

34) Dr. **H. Berghaus**, die Völker des Erdballs nach ihrer Abſtammung und Verwandtſchaft und ihren Eigenthümlichkeiten. Mit 150 Abbildungen. Fortgeſetzt bis 32. Lieferung à ⅓ Thlr. (1 Bogen Text, 3 Abbildungen). Brüſſel, Muquardt.

35) Dr. **Ph. Hedw. Külb**, Bibliothekar, Länder- und Völkerkunde in Biographien. Fortgeſetzt bis 12. Lieferung. à ¼ Thlr. Berlin, Duncker und Humblot. (cpl. in 4 Bänden von ca. 30 Lieferungen.)

36) Dr. **Th. Tetzner**, allgemeine Geſchichte in Verbindung mit Geographie. Leitfaden für Bürgerſchulen. Langenſalza, Tetzner. ⅓ Thlr.

---

37) **E. Frege**, Populäre Himmelskunde für Volksſchulen. Zur Wandcharte: „das Planetenſyſtem der Sonne." 22 S. 1 Thl. Freiberg, Craz. 1/12 Thlr.

38) **Fr. Bartholomäi**, aſtronomiſche Geographie in Fragen und Aufgaben für den erſten Unterricht. Mit Vorwort von Prof. Dr. **Stoy**. 64 S. Jena, Frommann. ¼ Thlr.

39) Dr. **A. Wiegand**, Grundriß der mathematiſchen Geographie für höhere Lehranſtalten, nebſt Anleitung, die Sternbilder des nördlichen Himmels aufzufinden. 65 S. Halle, Lippert. ⅓ Thlr.

40) **Nic. Wilh. Schulze**, leichtfaßliches Lehrbuch einer populären Aſtronomie in Verbindung mit den wichtigſten Lehren der phyſ. Geographie und Meteorologie. Nebſt Einleitung in die nothwendigſten Sätze der Arithmetik und Geometrie. Für Schulen ꝛc. Eingeleitet durch den Direct. der Sternwarte **Nümker** in Hamburg. Mit 31 Abbildungen und 1 Himmelscharte. 6⅔ Bogen. Hamburg, Schubert. ½ Thlr.

41) Dr. **H. Birnbaum**, die aſtronomiſche Geographie; Beiträge zur Methodik ꝛc. der populären Himmelskunde und mathematiſchen Geographie in Schule und Haus. Ein kritiſcher Verſuch. 14¾ Bogen. Braunſchweig, Weſtermann. 1⅓ Thlr.

42) Dr. **Germar**, ſechs Tafeln zur Himmelskunde. Fol. Mit Erläuterungen. 223 S. Leipzig, Voß. 3 Thlr.

43) **Moriz Stern**, Himmelskunde, volksfaßlich dargeſtellt. Stuttgart, Müller. ⅔ Thlr.

44) **F. Bäßler**, das heilige Land und die angrenzenden Landſchaften. In anſchaulichen Schilderungen. 192 S. Merſeburg, Garcke. ½ Thlr.

Digitized by Google

Chartenwerke.

1) **Handtke's** Atlas des preußischen Staats in 36 Bl. Fol. Glogau, Flemming. ¾ Thlr.

2) Dessen Wandcharten von den preußischen Provinzen Sachsen und Brandenburg, jede in 6 Bl. Ebendas. à ½ Thlr.

3) **W. Myski**, Wandcharte von Pommern für den Schulgebrauch in 15 Bl. Colberg, Post. 1⅓ Thlr.

4) **Handtke's** *) Wandcharte von Deutschland in 9 Blätt. Glogau, Flemming. ¾ Thlr.

5) Dessen Wandcharten von Palästina. 4 Bl. 12 Sgr., von Afrika 6 Bl. ½ Thlr., Asien ¾ Thlr., Europa ¾ Thlr., jede 9 Blatt. Östliche Halbkugel ⅚ Thlr., Westliche Halbkugel ⅚ Thlr., jede 12 Bl.

6) Die im geographischen Institute in Weimar von **Kiepert** herausgegebenen Generalcharten verschiedener Länder.

7) **J. Montoux**, Wandcharte von Deutschland, mit Holland, Belgien und der Schweiz. Für Schulen. 6 Bl. Carlsruhe, Kunstverlag. 1⅓ Thlr. Handcharte dazu kl. Fol. ¼ Thlr.

8) **J. B. Roost**, neue Schul- und Wandcharte von Deutschland. 4 Bl. München, Kunstanstalt. 2⅔ Thlr.

9) **G. v. Seehausen**, Atlas für Volksschulen in 10 Charten und 1 Weltcharte (zu Ungewitter's Geographie). 2. Ausgabe. Fol. 4. Braunschweig, Leibrock. ¼ Thlr 20 Exempl. 3 Thlr.

10) **Ed. Winkelmann**, Elementaratlas für den geographischen Unterricht in Volks- und Mittelschulen ꝛc., eingeführt durch **Dan. Völter**. 25 Bl. Eßlingen, Dannheimer. 1 Thlr. Derselbe vollständig 4—6. Heft (noch 12 Bl.) à ⅓ Thlr. Einzeln jede Charte ¼ Thlr.

11) **F. Dommerich**, methodischer Schulatlas der Erd-, Völker- und Staatenkunde nach den neuern Ansichten. 5. Heft. (5. Charte). Cassel, Fischer. ½ Thaler.

12) **Rud. Groß**, geographischer Schulatlas in 21 in Farbendruck ausgeführten Charten. 1. Lief. 8 Blätter mit Randbemerkungen. Stuttgart, Schweizerbart. 11/15 Thlr.

13) Vollständiger Schulatlas der neuesten Erdbeschreibung; nach Stieler, Streit u. s. w. 30 Blätter. in 4. 5. Auflage. Ulm, Ebner. 1⅛ Thlr.

14) Schulatlas über alle Theile der Erde, nach Stieler's Handatlas. 26 Aufl. 27 Blätter. Gotha, Perthes. 1⅙ Thlr.

15) **F. W. Spehr**, geographischer Schul- und Handatlas über alle Theile der Erde, nach dem gegenwärtigen Zustande. Neue Auflage, revidirt von Prof. Dr. **Kruse**. 25 Blätter. Mitau, Reyher. 2 Thlr.

16) Dr. **C. Glaser**, Schulatlas der neuesten Erdbeschreibung, in 26 Charten. Zu Ritter's, v. Humboldt's, v. Roces, v. Lichtenstein's, Schacht's, Meinecke's Werken. Mannheim, Hoff. 1 Thlr. 2 Sgr.

17) **v. Sydow**, methodischer Handatlas. 2. Auflage. 1. Lief. 6 Blätter. Gotha, Perthes. 1 Thlr. cpl. in 21 Charten.

---

*) Von Handtke's bekanntem Schulatlas 25 Bl. 4. ist die 4. Ausgabe erschienen. ½ Thlr. Einzelne Charten 1 Sgr.

Digitized by Google

18) **J. B. Roost**, allgemeiner Hand- und Schulatlas in 30 Charten. 4. Lief. 1. Auflage (3 Charten). Kempten, Dannheimer. ⅓ Thlr.

19) **Theod. v. Liechtenstern**, Atlas der Erd- und Staatenkunde. Neue Auflage. 1—6. Lief. (jede 5 Bl.) Berlin, Reimer. 1½ Thlr.

20) Neuer Atlas der ganzen Erde ꝛc. 23. Auflage. 27 Charten und 7 historische Zeittafeln ꝛc. gr. Fol. Leipzig, Hinrichs. 4½ Thlr.

21) **Dr. C. Glaser**, vollständiger Atlas über alle Theile der Erde. 40 Bl. 4. Auflage. gr. Fol. Mainz, Faber. 5⅓ Thlr. Davon eine Auswahl von 30 Charten. 3¾ Thlr.

22) **Dr. K. Sohr**, Handatlas der neuern Erdbeschreibung. 3. und 4. Supplement. Glogau, Flemming. ⅓ Thlr.

23) **A. Stieler's** Handatlas über alle Theile der Erde ꝛc. und über das Weltgebäude. Neue wohlfeile Ausgabe in 83 Blättern, fortgesetzt bis 7. Lief., in 10 Charten. Gotha, Perthes. à 1½ Thlr.

24) **Bauerkeller**, Handatlas der allgemeinen Erd-, Länder- und Staatenkunde, in 80 Charten, nebst Abriß der Erdkunde ꝛc. bearbeitet von **L. Ewald**. 4. und 5. Heft. Fol. 4 Charten und 4 S. Text. Darmstadt, Bauerkeller's Präganstalt. Jonghaus. 5/12 Thlr.

25) **E. v. Sydow**, Wandatlas über alle Theile der Erde. 2. Auflage in 4 Farben gedruckt (Asien 12 Sectionen 1⅓ Thlr., Nordamerika 6 Sect. und Südamerika 4 Sect. 7⅓ Thlr. Auf Leinwand gezogen jede 1 Thlr. mehr. Gotha, Perthes.

26) **A. Platt's** physikalisch-politischer Erdglobus; als Generalcharte der Erde; fast 2 Fuß Durchmesser. Magdeburg, Platt'sches geographisch-lithographisches Institut. 10 Thlr.

27) **A. Platt's** physikalisch-politische Charte von Asien, nach Berghaus. Magdeburg, Kägelmann. 2 Thlr. Eine andere von Europa 2 Thlr., von Südamerika 2 Thlr., von Nordamerika 1½ Thlr.

28) **E. Beer's** Duodez-Atlas in 24 Bl. über alle Theile der Erde, revidirt von **v. Gerstenbergk**. kl. 4. Weimar, Voigt. ½ Thlr.

29) Vollständiger Schulatlas der neuesten Erdkunde in ca. 26 Charten. Bei L. Holle in Wolfenbüttel. 4. Lief. Die ersten 7 Charten ⅙ Thlr. Einzelne Charten ¾ Sgr.

30) Compendiöser Hand- und Wandatlas der neuesten Erdkunde. 7 Bl. in größtem Format. Wolfenbüttel, Holle. 5/6 Thlr.

31) **Jul. Löwenberg**, geographische Länderfibel. 21 illustrirte Kärtchen mit 60 Bl. Text in Versen. kl. 4. Berlin, Stern. ⅔ Thlr. Brillant illustrirt 2 Thlr.

32) **A. v. Freihold**, methodischer Netzatlas zum Entwurf jeglicher Erdräume aus freier Hand. 4. 37 Bl. 14 S. Text. Berlin, Reimer. 1 Thlr.

33) 25 geographische Chartennetze zu Stieler's und andern Schulatlanten; von **L. Holle**. 3. Auflage. Wolfenbüttel. ⅓ Thlr.

34) Anleitung zum Landchartenzeichnen. 8 S. Nürnberg, Leuchs. ⅙ Thlr.

35) Prof. **O. Möllinger's** bewegliche Himmelscharte, mit Horizont. Nebst Gebrauchsanweisung ꝛc. 2 Bl. in Roy.-Fol. 3 Bogen Text. Schaffhausen, Brodtmann. 1⅙ Thlr.

Digitized by Google

Umschau

in der geographischen Literatur.

Vorbemerkung.

Indem ich mich in Rücksicht der geographischen Lehr- und Handbücher im Wesentlichen auf die Vorbemerkung zur geschichtlichen Literatur beziehen kann, bleibt mir nur ein Wort in Bezug auf die Chartenwerke übrig. — Über die chartographischen Arbeiten mancher ältern Chartographen hat sich schon das Urtheil allgemein so consolidirt, daß es nur der Anzeige ihrer neuen Leistungen bedarf, um im Wesentlichen zugleich die Weise, in der sie auftreten könnten, zu ahnen. Das gilt z. B. von Stieler's Atlanten. Auch von mehreren neuern Chartographen kann man schon mit einiger Sicherheit vorab den Grad des Werths ihrer Arbeit schätzen. Manche liefern nun einmal nichts Schlechtes. Dahin sind zu rechnen: die Charten von v. Sydow, v. Liechtenstern, Platt, die von Völter herausgegebenen (von Winkelmann gezeichneten), die von Roost, Glaser, Bauerkeller, Kiepert, Dommerich u. A. Andere liefern theils im Allgemeinen ungenauere und unsauberer ausgeführte, theils namentlich in der Terrainzeichnung unbrauchbarere Charten. Diese mißlichen Kennzeichen tragen mehrere Hand- und Wandcharten des Kortmann'schen Verlags (Charten von Streit, Ohmann u. A.), des Hentze'schen Verlags (die von Scholz), auch theilweise die im Flemming'schen Verlage erschienenen größern Wandcharten von Handtke. Deren Werth steht nicht unbedingt fest, man muß erst prüfen. Auch die in Augsburg, Düsseldorf, Wolfenbüttel und Carlsruhe in den bezüglichen Kunstanstalten erschienenen Charten sind nicht ohne erhebliche Einschränkung zu empfehlen. Ich erinnere nur an die Wandcharte von Deutschland, von Montour in Carlsruhe, an die Wandcharten der Erdtheile und der Planigloben aus dem Arnz'schen Institut in Düsseldorf, an die Wandcharte vom preußischen Staate (aus Augsburg) u. s. w. Der Verlag von Perthes in Gotha, woher auch der schöne v. Spruner'sche historische Atlas stammt, so wie der von Cotta in München zeichnen sich dagegen durch ihre Werke vortheilhaft aus. Man thut deshalb wohl, vorab den Verleger mit in's Auge zu fassen, wenn man seinem Bedürfnisse gut abhelfen will. Die Handtke'schen Charten sind äußerst billig, und muß man dem Preise manchen ander-

Digitized by Google

weiten Mangel, namentlich in der Terrainzeichnung zu gut halten; er macht diese Charten, namentlich auch die hinreichend großen Wandcharten doch auch den ärmern Landschulen zugänglich. — Die lehrreichsten Charten bleiben die von v. Sydow, Völter, v. Liechtenstern, Glaser und einigen Andern. Die vorzüglichsten, aber wegen bedeutend hoher Preise schwerer zugänglichen Charten sind die von Berghaus, namentlich sein großer physikalischer Atlas.

Eine sehr erwünschte Übersicht über eine große Auswahl chartographischer Arbeiten des letzten Jahrzehends findet man von Dr. Klöden im Brandenburger Schulblatt. Jahrg. 1845. S. 412 und 1846 S. 474 ff.

---

1) **J. Berlin**, Lehrbuch der Geographie in Volksschulen. 2. Auflage. Helmstedt, Fleckeisen. 63 S. [11.] *)

2) **F. W. Bodemann**, Leitfaden bei dem Unterricht in der Erdbeschreibung für Volksschulen ꝛc. Hannover, Helwing. 72 S. [9.]

Man kann diesen beiden kleinen Schulbüchern die Anerkennung nicht versagen, daß sie mit Geschick einem Bedürfniß abzuhelfen suchen, welches die sogenannten Kinderfreunde und Jugendfreunde, die eine den Volksschülern wünschenswerthe Quintessenz der Geographie enthalten sollten, seither noch nicht befriedigt haben. Der Plan beider Bücher differirt nicht sehr wesentlich. Dem Büchlein von Berlin bin ich geneigt, aus fachlichen und methodischen Gründen den Vorzug vor dem von Bodemann zu geben, ohne bei letzterem zu verkennen, daß es seine Aufgabe auch im Allgemeinen befriedigend zu lösen sucht. Berlin stellt einige einfache Belehrungen aus der astronomischen Geographie voran, führt dann in seiner 1. Abtheilung auf den nächsten Blättern das Hervortretendste aus der allgemeinen Erdbeschreibung vor (Erdoberfläche, Bestandtheile, Erdtheile und darin enthaltene Länder, Oceane und ihre Untertheile, Beschaffenheit des Landes, stets auf die gesammte Erdoberfläche bezüglich; Gebirge, Hauptflüsse, Seen u. s. w. — Luft, Sonnenlicht, Zonen, Producte, Menschengattungen, Religionen, Staatsformen), und geht in der 2. Abtheilung die besondere Länderbeschreibung von Europa aus durch. Alles mit verständiger Bemessung des Nothwendigsten, mit übersichtlicher Gliederung und solchen Andeutungen, die weitere Ausführungen in der Lehrstunde anregen. — Bodemann hat nur einen Gang; er schließt an die mathematisch-astronomischen Verhältnisse und an die Übersicht der Bestandtheile der Erdoberfläche (wobei einfache Definitionen mit vorkommen) sogleich die Beschreibungen der einzelnen Erdtheile,

---

*) Die eingeklammerte Ziffer bezieht sich auf die bibliographische Übersicht.

Digitized by Google

mit Asien beginnend und mit Europa endend. Dabei folgt er dem Schema: Größe, Länder (Städte), Inseln, Halbinseln, Gebirge, Vorgebirge, Meerbusen, Meerengen, Landseen, Flüsse, Hauptproducte. Alles ganz kurz bei den außereuropäischen Erdtheilen; Europa aber ist nach seinen Staaten specieller auf ⅔ des Raumes vom ganzen Büchlein behandelt (Berlin nimmt alle Erdtheile mit ihren Staaten durch) und bei Deutschland sind meist noch die Kreis- oder Provinzial-Eintheilungen der Staaten angegeben. Ein Anhang stellt die wichtigern Städte nach den Flüssen und Küsten zusammen; ein anderer liefert die Beschreibung von Palästina und einigen andern in der Bibel vorkommenden Ländern. — So hat jedes der Büchlein seinen Vorzug vor dem andern. Doch dient das von Berlin mehr der Einführung in die gesammte Geographie, das von Bodemann mehr der Bekanntmachung mit den Ländern, Städten und Flecken, unter denen selbst bei sonst so geringem Umfange des Buchs welche von 1000 Seelen vorkommen.

3) **F. Mayer**, Erdkunde für Mittelschulen. [13.]

Dies Büchlein dient nicht den ersten geographischen Unterrichtszwecken, sondern es setzt die Lehrstufe voraus, auf welcher die engere und weitere Heimath (bis zum Überblick über die ganze Erde) kennen gelernt ist. Hier greift es nun erweiternd und genauer begründend ein. Es geht deshalb näher auf Veranschaulichung der Größe der Erde ein, auf Globus und Charten, vergleicht die Raumesgröße der Continente, tabellarisirt deren Länder, wichtigste Städte, Inseln, Meere, Meerestheile, Halbinseln, Flüsse, Seen, Ebenen, Gebirge, Vulkane — immer über die ganze Erde hin, — und geht dann auf das Innere der Erde, die Gebirgsarten, Erz-, Kohlen-, Salzlager u. s. w., Versteinerungen und Höhlen über. Hierbei wird schon eine elementare Kenntniß der Mineralien vorausgesetzt. Nun bespricht es das Meer, besonders dessen mancherlei Bewegungen, genauer und ergänzt demnächst mancherlei Anschauungen von Bewegung, Erwärmung und Beleuchtung des Erdkörpers. Daran reihen sich Belehrungen über Winde, Niederschlagszonen, Bergregionen, Pflanzen- und Thierverbreitung, und den Schluß machen die Menschenstämme und zugehörige Völker. Besonders der Abschnitt über Pflanzenverbreitung verlangt ziemlich eingehende Vorkenntnisse zu seinem Verständniß. Ein nach diesem Büchlein ertheilter, weiterführender geographischer Unterricht, in dem noch keine Statistik der Staaten, des Handels- und der Cultur, keine vollständige astronomische Geographie aufgenommen ist, weil beide den zwei folgenden Lehrstufen zugewiesen sind, — kann sehr belebend und die Weltanschauung erweiternd eingerichtet werden. Das kleine Buch ist eben so zweckmäßig als gut geschrieben und verdient um so mehr Empfehlung, weil es den alten Schlendrian bloßer statistischer Nudelung der Schüler beseitigen hilft.

Digitized by Google

4) **A. A. Cammerer**, Handbuch der neuesten Erdkunde für den Unterricht und Freunde dieser Wissenschaft. [20.]

Man kann es immerhin glauben, daß namentlich diese 10. Auflage Tausende von Einschaltungen und Berichtigungen, sowie den Grad von Annäherung an die gegenwärtige Behandlungsweise der Geographie enthält, der mit dem ursprünglichen, aus Pietät gegen den verstorbenen Verfasser beibehaltenen Plane verträglich erschien. Dennoch ist dies Werk dadurch noch nicht in die Reihe derjenigen geographischen Lehrbücher gehoben, welche auch der neuesten, gediegenen Methode dienen. Seine gesammte Anlage ist der der Cannabich'schen und Volger'schen Werke ähnlich. Die ersten 2 Bogen etwa verbreiten sich über die Elementar-Anschauungen aus der mathematischen und physikalischen Geographie, während der übrige mehr als zehnfach größere Raum der politischen Länderbeschreibung mit sehr mäßig ausführlichen Angaben, resp. über Lage, Grenzen, Größe, Gebirge (Vorgebirge, Boden), Meere ꝛc., Flüsse, Seen ꝛc., Klima, Producte, Einwohner, Verfassung, statistische Eintheilung, Ortsbeschreibung, auswärtige Besitzungen und dergl. vorbehalten ist, wobei die Ortsbeschreibung wieder den meisten Raum füllt. Es fehlt darum nicht an Ortsangaben und Merkwürdigkeiten dabei, die ziemlich entbehrlich scheinen. Man kann mit ziemlicher Dreistigkeit behaupten, der Lehrer, der dies Buch brauchen soll, weiß diese überschwenglichen Ortsnamen nebst ihrem Zubehör in der Regel selbst nicht bis in's Detail. Drum ist's nicht gerade wunderlich, wenn die Schüler sie auch nicht alle merken mögen. Sie sind ja wirklich auch nicht unterrichtlich nöthig. Ich würde nach einem solchen Lehrbuche, wenn ich die Wahl hätte, nun und nimmer geographischen Unterricht ertheilen.

5) Dr. L. G. Blanc's Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 5. von Dr. W. Mahlmann besorgte Ausgabe. Seither 11 Hefte (von 18.) (I. Bd. ganz, bis 38. Bogen des II. Bandes. [24.]

Wenn dies zeitgemäße Werk sich seit dem ersten Viertel-Jahrhundert seines Laufs verdienten Beifall erworben hat, so können die sehr wesentlichen Verbesserungen und Erweiterungen, welche der jetzige Herausgeber daran vorgenommen hat, nur zu noch größerer Verbreitung desselben auch in der Lehrerwelt dienen. Das Buch ist um Vieles, namentlich in der allgemeinen Einleitung, reicher geworden, und wenn ich auch der Meinung bin, daß manche rein physikalische Grundlehren, die mit in dieselbe verflochten sind, nicht recht eigentlich an diese Stelle passen, so sind sie doch dadurch in etwas gerechtfertigt, daß sie auf die klimatischen und meteorologischen Erdverhältnisse angewendet sind, wodurch diese leider gewöhnlich übersehenen Verhältnisse eine auch Anfängern auf diesem Gebiete größere Verständlichkeit erhalten. Überhaupt sind's unter andern gerade diese Verhältnisse, über welche sich die Bereicherungen erstrecken.

Digitized by Google

Jedoch fehlen in der Einleitung gegenwärtig auch auf keinem der andern drei geographischen Wissensgebiete die Grundlagen der gesammten erdkundlichen Wissenschaft. Was irgend der populariſirenden Erfaſſung entſprechend und zugänglich war, iſt beachtet und mit anerkennungswerther Benutzung neuerer und neueſter Reſultate der Forſchungen kurz zuſammengefaßt. Somit iſt der vielſeitigſten Verfolgung der Erd- und Länder-Natur, der Erſcheinungen an den Meeren, Seen, Flüſſen, der atmoſphäriſchen Verhältniſſe, der productiven Lebensſphäre der Erde und was dergl. m. Unterſtützung gewährt; und es können auch Laien auf allen dahin einſchlägigen Gebieten ſich mit dieſem Werke ſchon in gar vielen Stücken zurechthelfen. Um dieſes Vorzugs willen kann man es auch Lehrern zu fleißigem Gebrauch empfehlen.

Auch die Länderbeſchreibung iſt im Betreff der Stoffwahl und Ausbreitung deſſelben eben ſo lehrreich als anziehend; die Beſchränkung der Ortsangaben, die Bezeichnung der Ausſprache fremder Namen, die Beachtung der fremdländiſchen Literatur und Kunſt, Art und Sitte und dergl. iſt neben den geſchichtlichen Überblicken bei jedem Lande und den gelegentlich da und dort nachgeſchalteten, naturhiſtoriſchen, bisweilen technologiſchen Auseinanderſetzungen, gewiß für Viele, welche das Werk gebrauchen, ſehr erwünſcht. Allen iſt es jedoch ſchwerlich recht gemacht, und wie ſehr ich die Dispoſition des ganzen Werkes auch meinestheils anerkenne, ſo wünſchte ich doch aus der ſogenannten mathematiſch-aſtronomiſchen Geographie noch manche Erſcheinungen und Lehren aufgenommen, die mir gerade heut zu Tage in Vergleich zu manchen andern aufgenommenen Auseinanderſetzungen noch erhöhtere Wichtigkeit zu haben ſcheinen. Damit will ich jedoch dem Werthe des Buches keinen Abbruch thun; ich erkenne denſelben für ſein Publikum an.

6) **D. Völter**, Allgemeine Erdbeſchreibung. I. u. II. Band. [29.]

Den Lehrern der wiſſenſchaftlichen Geographie wird hier ein ſehr umfaſſendes, auf den Leiſtungen unſerer größten Geographen ruhendes Lehrbuch geboten, das in ſehr vielſeitiger Beziehung einer beſondern Auszeichnung werth iſt. Abgeſehen von dem ſchon durch den Umfang des Werks gebotenen Fleiß und der nicht gemeinen Sorgfalt in den Einzelnheiten, — Beides ſchon alles Lobes werth —, verdient daſſelbe darum der vorzugsweiſen Beachtung, weil es das Gediegenſte des geſammten geographiſchen Materials, das gegenwärtig in dieſer Wiſſenſchaft von den hervorragendſten Meiſtern zu einem in ſich organiſch zuſammenhängenden, großartigen Ganzen geſtaltet iſt, vollſtändig, in feſter, ſyſtematiſcher Form, klar und bündig für Freunde und Lehrer der Geographie, ſowie für Gebildete überhaupt, bei einander enthält. Der Verfaſſer iſt der pädagogiſchen Welt ſchon rühmlichſt durch ſein „Lehrbuch der Geographie,“ durch ſeinen ſchönen Schulatlas, ſowie durch noch andere charto-

Digitized by Google

graphiſche Arbeiten, (Paläſtina, eine vorzügliche Charte, — geognoſtiſche Charte von Deutſchland ꝛc.) bekannt und hat ſich durch obiges neue Werk wieder ein großes Verdienſt erworben. — Was das Berghaus'ſche große Werk und ſein phyſikaliſcher Atlas als Reſultat umfaſſender wiſſenſchaftlicher Forſchungen in freierer, wiſſenſchaftlicher, die unterrichtlichen Zwecke minder begünſtigender Form niedergelegt hat, das findet man — einen erſtaunenswerthen Reichthum! — ſo weit es beſonders die phyſikaliſche Beſchaffenheit der Erde angeht, auf vorliegenden 109 Bogen (!) in die Geſtalt eines die Überſichtlichkeit durch eine ſtreng feſtgehaltene, übereinſtimmende Dispoſition unterſtützenden Lehrbuchs wieder. Ich fühle es, nachdem ich dies weitſchichtige, reiche Werk ſorgſam durchgegangen bin, wie wenig kurze Worte, die ich an dieſer Stelle nur haben darf, zureichen, das vortreffliche Ganze genügend zu würdigen. Aber ich muß doch eine Überſicht darüber geben. — Nur 6 Seiten ſind der mathematiſchen Geographie gewidmet. Der nächſte, ebenfalls knappe Raum enthält als Einleitung unter der Form Erläuterungen theils Begriffsbeſtimmungen, theils Eintheilungen, allgemeine Nachweiſungen aus den Fundamental-Verhältniſſen der Oceanographie, Orographie, Geognoſie, Hydrographie, Klimatologie, Pflanzen- und Thiergeographie. Dann folgt die Beſchreibung des Weltmeeres, nach den einzelnen Oceanen, wobei ſtets Grenzen, Glieder, Küſten, Strömungen, Winde ꝛc. beſprochen werden. Von Seite 35—86 folgt die phyſikaliſche Beſchreibung von Afrika in der Überſicht, nach ſeinen einzelnen Rändern, Gliedern und Inſeln, nach dem feſten Plan bei jedem Abſchnitt: Lage und Grenzen, ſenkrechte Gliederung, Gewäſſer, Klima, Pflanzenreich, Thierreich. Seite 86—314 umfaßt Aſien in der Überſicht, und nach ſeinen orographiſchen Gliedern (die Inſeln ſind mit zu Auſtralien verwieſen), nach dem analogen Plan, nur daß hie und da noch die Mineralien und der geognoſtiſche Bau beachtet iſt. Den Schluß des I. Bandes nimmt Europa auf 583 Seiten ein, wobei erſt in der Überſicht ſeine wagerechte und ſenkrechte Gliederung, ſeine geognoſtiſchen Verhältniſſe, Gewäſſer, ſein Klima, Pflanzen- und Thierreich und dann im Einzelnen das ſüdliche, das continentale und das nordweſtliche Europa mit den einzelnen Ländern und zugehörigen Inſeln nach demſelben Plan gründlich behandelt werden. Der 2. Band enthält auf den erſten 640 Seiten eine eben ſo geordnete, ſehr ſorglich eingehende Beſchreibung Amerikas, erſt in der Überſicht, dann von Südamerika (mit ſeinen Gebirgsſyſtemen, Strombecken, Ebenen und Pampas), von Nordamerika (mit ſeinen Gebirgsſyſtemen und Flachſtrecken) und von den Inſeln nach den einzelnen Archipelagen. Den Schluß bildet Auſtralien, nach einem durch die inſulare Natur dieſes Erdtheils bedingten Plane. — Es iſt eine übermannende Fülle! Und dennoch ſind, im erſten Bande namentlich, vielfach nur Andeutungen, welche der Ausführungen

Digitized by Google

durch den Lehrer nothwendig bedürfen, und tabellarische Zusammenstellungen der Gewässer und Producte, ohne nähere Erläuterungen. Mit besonderer Vorliebe erscheint der orographische und klimatologische Theil des Werks behandelt, indeß man es doch lebhaft bedauern muß, die mathematischen Verhältnisse so überaus kurz zusammengefaßt zu sehen. Man möchte in einer allgemeinen Erdkunde von so bedeutendem Umfang gar gern auch diese in einer dem Ganzen entsprechenden Ausführlichkeit beisammen haben. Dem Verfasser scheint mit der vorschreitenden Bearbeitung der Stoff unter der Hand gewachsen zu sein, so daß Europa — wie es nur erwünscht sein kann, — und Amerika so merklich ausführlicher als z. B. Asien behandelt, und namentlich durch Charakteristiken der Landesnatur bereichert sind, die den namhaftesten größten Werken direct entnommen wurden. In Amerika begegnet man einem so belehrenden Detail (nach v. Humboldt), daß, wäre schon Asien in dieser Art ausgearbeitet, leicht ein fast 3facher Raum, als jetzt, dazu erforderlich gewesen sein würde. — Was irgend die Total- und Special-Ansicht der Erdoberfläche aufhellen kann, ist so umsichtig und sachkundig beigebracht, daß Lehrer der Geographie an diesem schönen Werke einen wahren Schatz haben, woran sie den Umfang ihrer Wissenschaft nach ertensiver und intensiver Seite messen und würdigen können. — Die beiden folgenden Bände sollen die politische Geographie enthalten und werden muthmaßlich im Plane eben so dem 3. Bändchen des „Lehrbuchs der Geographie" folgen, wie die vorliegenden 2 Bände den ersten 2 Bändchen desselben. Mit einem Worte: diese allgemeine Erdbeschreibung ist ein gediegenes, schätzbares Lehrbuch. — Es erfordert nun freilich zu seinem Verständniß schon einen hübschen Schatz naturkundlicher Vorkenntnisse und — recht gute Charten. — Noch näher in Einzelnes einzugehen, verbietet mir der spärlich zugemessene Raum. —

7) Dr. E. Kapp, philosophische oder vergleichende allgemeine Erdkunde, als wissenschaftliche Darstellung der Erdverhältnisse und des Menschenlebens nach ihrem innern Zusammenhang. [31.]

Dies ausgezeichnete Werk stellt sich auf den Gipfel geographisch-historischer Anschauung unserer Erde. Es ist eine sehr bedeutende Erscheinung, der dem Verfasser dafür gewordenen hohen Auszeichnung in ganz besonderm Grade würdig. Selten anderswo, als hier, ist meines Wissens auf die Quintessenz der mannichfaltigsten Lebenserscheinungen der Erde (der kosmischen, physikalischen, culturhistorischen) eine geistvolle, das Substrat und die Bedingungen des Lebens mit der Art, dem Charakter und der Richtung seiner Entfaltung in tiefinnern Einklang bringende Betrachtung gestützt, die an überraschenden Combinationen und Aufschlüssen über große Gesammtgebiete und einzelne Locale in Rücksicht auf ihre Natur und das daraus hervorfließende Gepräge des darin entfalteten Menschen-

Digitized by Google

lebens so reich und wahr ist. Auf einem mäßigen Raume, in schöner, wissenschaftlicher Sprache, sind aus dem Schatze der Beherrschung des Stoffs nach seiner materialen und nach seiner historischen Seite hin, gewählte Resultate aus den Forschungen und Stimmabgaben der alten wie der neuen großen Geister mit den Consequenzen zusammengehalten, zu denen die Geschichte der Erdräume und der Völker berechtigt, so daß dem eindringenden Lehrer ein hoch interessantes Lebensgemälde des naturwüchsigen, nothwendigen Zusammenhangs vor die Seele tritt, worin die Natur jeder Bodenstelle mit dem darauf sich ausbreitenden Menschenleben tritt. Die große Idee Ritter's, nämlich die der Wechselbedingung der Boden- und Landesnatur des leiblichen und geistigen Menschenlebens ist hier schön und concis in ihrer Verkörperung als das allein wahre und richtige Fundament aller wissenschaftlich-geographischen Betrachtung aufgezeigt, so daß jeder Gebildete der Deduction mit sich steigernder Theilnahme folgt. Es ist unmöglich, auch nur annäherungsweise von dem werthvollen, eigenthümlichen Gehalt des obigen Werks durch ein Paar Worte einen würdigen Begriff zu geben; man muß das Ganze selbst studirend lesen und wieder lesen. Ein flüchtiger Blick in dasselbe oder ein Durchjagen des Inhalts fruchtet nicht; die Goldkörner liegen immer dicht neben einander, und man muß gestehen, daß nicht jedes Auge, auch nicht jedes Lehrers der Geographie Auge sie alle in ihrem ganzen Werthe erkennen und schätzen wird. Es wird eine nicht ganz alltägliche Bekanntschaft mit dem Material dabei vorausgesetzt. Aber wer auch nicht Alles ganz zu verarbeiten vermöchte, — ohne reiche Befriedigung legt er dies Werk nicht aus der Hand.

Das Werk ist weder ein Lehr-, noch ein Handbuch der Geographie und Geschichte; es sieht ihm kaum ähnlich. Aber den Stoff hat es aus beiden her, — den Geist erlauschte es aus der Philosophie beider Wissenschaften. — Um seinen Inhalt, der nirgends den Charakter bloßer Erdbeschreibung trägt, wenigstens übersichtlich anzudeuten, bemerke ich nur noch Folgendes, den Tüchtigsten unter den Lehrern der Geographie an höhern Schulen das Werk angelegentlichst empfehlend. Die Einleitung behandelt die Wechselbeziehungen zwischen Geographie und Geschichte. Das Werk selbst zerfällt in drei Theile, welche die physikalische, die politische und die Cultur-Geographie zum Gegenstande haben. Die physikalische Geographie betrachtet die Erde als Planeten, dann nach ihrer Oberfläche und dann nach ihren Producten, nämlich ihr solarisches, ihr lunarisches und kometarisches Verhältniß, und den Erdkörper nach Gestalt, Größe und Individualität, ferner die Atmosphärographie, die Vulkano- und Hydrographie, und die Epirographie (Größenbestimmtheit, Formen, Verhältniß), sodann die Geographie der Producte. Die **politische** Geographie, das Cabinetstück des ganzen Werks, enthält: die potamische

Digitized by Google

(orientalische) Welt — Asien nebst Ägypten und Afrika —, die thalassische Welt (die griechische und italische Welt, nebst einer Geographie der Völkerwanderung), die oceanische Welt (continentale, mediterrane und oceanische Seite Europas, oder die slavischen, romanischen und germanischen Staaten). Die Cultur-Geographie bespricht die Geographie der Raumcultur (Formirung des Grund und Bodens: Ackerbau, Bergbau, freie Bauwerke; Formirung der Producte: mineralische, vegetabilische, animalische Erzeugnisse; Ortsverbindung: Land-, Wasser-, Luftstraßen), und Zeitcultur (Annäherung durch organische, mechanische und geistige Bewegkräfte). Zum Schluß folgen noch einige gehobene Betrachtungen der ethischen, historischen und idealen Verklärung der Natur.

8) Neue Bibliothek der Unterrichts-Lectüre, zur Ergänzung des häuslichen und Schulunterrichts für die Jugend beiderlei Geschlechts in Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, herausgegeben von Dr. **Friedr. Richter** von Magdeburg. Berlin 1846. Richter. (Siehe oben bei den geschichtlichen Werken S. 206 Nr. 20.)

Das ganze Werk ist für bemittelte Leute, welche für ergänzenden Lehrstoff, der aus allerlei größern Werken entlehnt und bald in kürzern, bald in längern Abschnitten frei umgearbeitet ist, noch Geld übrig haben. Die zweite Abtheilung desselben ist der Geographie und Ethnographie zugetheilt. Sie enthält geographische Umrisse über einzelne Länder (die 2 ersten Bändchen verbreiten sich über Südamerika, das dritte über Mittel- und Nordamerika), Reisebilder, Städtebeschreibungen, Skizzen von allerlei Landes- und Völker-Eigenthümlichkeiten, statistische Notizen, Bilder von Naturschönheiten und dergl. m., kurz eine kleine geographische Blumenlese. Ohne einen dabei im Ganzen festgehaltenen Plan verkennen und manchem Abschnitte sein besonderes Interesse absprechen zu wollen, muß man doch gestehen, viele der Abschnitte ruhen nur auf allerlei Zufälligkeiten der gerade zur Hand gewesenen Hülfsmittel und sind bisweilen von sehr geringer Erheblichkeit. Das kann bei solchen Werkchen fast nicht anders sein, da vermuthlich mehrere Hände daran schreiben, beschneiden, zurechtmachen. Manches ist ganz hübsch und lies't sich auch gut, das dadurch Gewonnene befriedigt. Doch das Ganze entbehrt einer innern Zusammenfassung, wodurch unterrichtlichen Bedürfnissen abzuhelfen wäre. Ich kann dem Werke im Allgemeinen bis jetzt noch keinen erheblichen Geschmack abgewinnen, weil es gerade mit so entlegenen Partieen begonnen hat, will aber weder die Möglichkeit der leitenden Idee für angemessene häusliche Beschäftigung in Abrede, noch den Fortsetzungen ein ungünstiges Prognostikon stellen. Das ganze Werk wird ca. 20 Bändchen à 16 — 20 Bogen umfassen. Die dritte Abtheilung behandelt Naturgeschichtliches. —

Digitized by Google

9) **Th. v. Liechtenstern**, neueste Ansichten von der Erdkunde und ihrer Anwendung auf den Schulunterricht.

Der Inhalt dieses Werks liegt Volksschullehrern nicht in allen Abschnitten gleich nahe. Es ist darin theils ein sehr namhafter Schatz von citirten Ansichten, Aussprüchen und Ausführungen berühmter Geographen und Philosophen aus deren Werken zusammengestellt, zu welchen der Verfasser bisweilen mit minder faßlicher Ausdrucksweise seine Kritik auf Grund seiner eigenen Erfahrungen gefügt hat; theils sind den Schulbehörden Winke über vorhandene Hemmnisse des geographischen Unterrichts gegeben, so weit letztere in der Unfähigkeit und mangelhaften Kenntniß des Lehrers, in der unfruchtbaren Methode, in den unpassenden Chartenwerken und dergl. beruhen; theils sind größere und gründlich eingehende geographische Werke vielgenannter Autoren weitläufiger beleuchtet; theils chartographische Werke, welche Anspruch auf vorzugsweise Berücksichtigung haben, kritisirt, wobei die Haupterforderniſse eines guten Schulatlas zusammengestellt werden. Was über das Erdoberflächen-Relief, sowie über die Bodengestaltung der Erdräume abgedruckt ist, besteht zum guten Theil aus lauter wörtlichen Aushebungen von andern Verfassern. Somit ist der Gesammtwerth des in 6 Abschnitte zerfällten Werks ein sehr getheilter. Manches bedurfte keiner so umständlichen, vielseitigen Belege von mehreren Autoren, Anderes sagt sich jeder Lehrer von einiger Erfahrung und Bildung ohnehin selbst. Am fruchtbarsten möchte ich den 2. Abschnitt (neuere Ansichten in der geographischen Lehrmethode), den 4. (Chartenzeichnen) und den 6. (Bodengestaltung der Erdräume) nennen, obwohl gerade hierin das meiste Gute nicht ausschließlich vom Verfasser herrührt. Die ganze Weise und Anlage des Werks kommt Volksschullehrern nicht recht zu gut, wenn auch mancherlei neue Ansichten darin zusammengetragen sind.

10) Dr. **Birnbaum**, astronomische Geographie; Beiträge zur Methodik ꝛc. [41.]

Vorab sei bemerkt, daß dies weder ein Handbuch, noch ein Lehrbuch der mathematischen Geographie sein soll und will, daß vielmehr Ansichten über die unterrichtliche Stellung dieses Theils des gesammten geographischen Unterrichts und über dessen naturgemäßere Behandlung darin niedergelegt sind. Diese sind frisch und mitten aus der Kenntniß und Liebe zur Sache herausgeschrieben, wenn auch hie und da einige Forderungen aus Vorliebe zur mathematischen Geographie höher gestellt sind, als die insgesammt richtig gewürdigten Schulunterrichtsgegenstände billigen lassen. Trotz mancher Weitläufigkeiten und Wiederholungen und trotz einzelner Begründungen in dem Buche, welchen sich andere, eben so beachtenswerthe, diametral gegenüberstellen und verfechten lassen würden, kann man doch viel Gutes aus demselben lernen. Es ist natürlich, daß

Digitized by Google

der Verfasser das Diesterweg'sche „Lehrbuch der mathematischen Geographie" vorzugsweise rühmt; denn dies Lehrbuch verdient es ganz, in Ansehung der Methode und des Umfangs der Sache in Bürgerschulen viel gebraucht zu werden. Aber daß der Verfasser die theils überaus gelehrten, theils umfänglichen Werke von Laplace, v. Humboldt u. A. ohne Weiteres unsern Lehrern der mathematischen Geographie besonders empfiehlt, beweist doch, daß er — die große Vortrefflichkeit dieser ausgezeichneten Werke unangetastet — etwas zu sublime Vorstellungen von dem Maß dessen hat, was zum befriedigenden Unterricht über die mathematisch-astronomischen Erdverhältnisse nöthig ist. Wenn nur Männer, die dergleichen Werke gründlich verstehen und durch und durch kennen, zu Lehrern der astronomischen Geographie taugen, dann wird in Stadt und Land deren Zahl bedeutend zusammenschmelzen. — In der zweiten Abtheilung bespricht der Verfasser die von ihm bereits in der Allgemeinen Schulzeitung angeregten 4 Beweise über die Kugelgestalt der Erde, welche ihm ungenügend erscheinen. Ohne hier in's Einzelne gehen zu können, gestehe ich doch auch, daß allerdings in einigen Beziehungen der Verfasser ganz Recht hat. Aber was er anführt, ist auch aus andern physikalischen Gründen, als welche er aufstellt, unzulässig, so daß der Verfasser bisweilen viel kürzer und noch sicherer zu seinem Ziele hätte kommen können. In einigen Beziehungen ist jedoch seine Argumentation weder ganz klar, noch ganz stichhaltig. — Dennoch legt man das Werk nicht ohne Befriedigung aus der Hand.

11) Journal-Excerpt, in Bezug auf Landcharten-Gebrauch und Zahlen-Veranschaulichung im geographischen Unterricht. —

In der Pädagogischen Zeitung von Dr. H. Gräfe und Dr. C. Clemen 2. Jahrgang 4. Heft Nr. 16. finden sich S. 153 ff. Andeutungen über den geographischen Unterricht, welche sich zuerst über die Nothwendigkeit, aber Unzulänglichkeit des Chartengebrauchs beim geographischen Unterricht verbreiten, indem sie darzuthun versuchen, daß weder ausschließlich, noch blos vorzugsweise die Charten gebraucht werden dürfen, um nicht die klare, lebendige, anschauliche Lehre vor, mit und nach dem Chartengebrauch zu beeinträchtigen. Es wird vorgeschlagen, auf den untern Stufen zuerst für die kleinen Unterrichtsabschnitte (nicht ¼—½ Jahr lang) geographischen Anschauungsunterricht mittelst Charten ꝛc. zu geben, dann Belehrungen ohne Charten vorzunehmen und zuletzt Gesicht und Gehör zu beschäftigen. Auf der mittlern Stufe soll erst das Wort, dann das Zeichen, zuletzt die Combination beider gegeben werden. Auf der obern Stufe ist diese Sonderung — wie ohnehin in der Praxis — nicht mehr so streng. Es wird ferner gewarnt, die Charten nicht zur Eselsbrücke der Faulheit werden zu lassen, und neben der von ihnen gewährten Gedächtnißhülfe wird das

Digitized by Google

förmliche Memoriren des Stoffs nicht überflüssig, sondern nöthig gefunden. — Ich lege dem Chartengebrauch einen allgemeinen höhern Werth bei, als hier geschehen ist; deshalb lasse ich die Charten sehr fleißig beschauen und lesen. Da den Schülern die wirklichen Erdräume nicht alle unter Augen sind, so müssen sie die Charten davon beschauen, um überhaupt eine Vorstellung davon zu bekommen. Daneben darf natürlich für Anfänger die lebendige, anschauliche Beschreibung dieses Bildes nicht fehlen. Geübtere lesen sich jedoch, wenn ihnen überhaupt das innere Bild von Erdräumen zu gewinnen bereits gelungen ist, schon viel über die Boden- und Landesbeschaffenheit aus guten Charten heraus. Mit Verstand muß das Alles ohnehin betrieben werden.

Ferner weist der Artikel auf die Zweckmäßigkeit von Zahlgrößen-Vergleichungen hin (bei Bergeshöhen, Arealgrößen, Einwohnerzahlen u. s. w.), um der Anschaulichkeit dabei mehr zu dienen. Es ist ganz richtig, daß Kindern damit nicht viel genutzt ist, wenn man ihnen z. B. sagt, Berlin hat 400,000 Einwohner, Deutschland ist 11,600 □Meilen groß ꝛc. Man muß diese Zahlen allerdings geben, aber man sollte auch die daraus zu gewinnenden Vorstellungen von der Menge der Einwohner oder der Flächengröße fleißig durch Vergleichungen mit kleinern, bekanntern Mengen, z. B. mit der Einwohnerzahl der eigenen oder benachbarten kleinern oder mittlern Stadt und mit der Bezirksgröße des überschaubaren Gebiets zu unterstützen suchen, ohne ängstlich Angaben wegfallen zu lassen, die nicht gleich verstanden werden. — In diesem Punkte ist dem Verfasser beizustimmen. Wir können nicht lauter sofort Jedem verständliche Dinge lehren, Kinder können nicht alles zu Lernende sofort verstehen; das spätere Leben und die von ihm gewährte größere Geistesreife hilft da überall noch nach, — selbst bei dem klügsten Lehrer. — Zuletzt wird des nothwendigen Memorirens noch einmal gedacht, und dasselbe bei Zahlen auf runde Angaben beschränkt. Doch solle man sich nicht durch momentanes Vergessen derselben irren lassen; verloren sind sie darum noch nicht.

12) Jg. B. **Montag**, Schlüssel zum praktischen Gebrauch der Landcharten und des Erdglobus. (!) Enthält das Wissenswertheste aus der mathematischen Geographie. [33.]

Für 100, mit starkem Raumverbrauch gedruckte Klein-Octav-Seiten gibt man schon bei gelehrten Werken sehr gediegenen Inhalts kaum 10 Sgr. Bei so unbedeutendem Inhalt einer so kleinen geistigen Frucht, wie obige, ist dieser Preis unerhört. Man darf sich durch obigen Titel nicht täuschen lassen. Diese 100 weitläufigen Seiten, die ich mir getraue, bequem auf ca. einen bis anderthalb Bogen zu schreiben, enthalten in Frage und Antwort zunächst wol unterschiedliche Begriffsbestimmungen, denen leider die Schärfe mangelt, und allerhand, bisweilen sogar müßige und wunderliche

Digitized by Google

Fragen nach ganz elementaren mathematischen Erdverhältnissen, welche nicht einmal in präciser Sprache dargestellt, geschweige genügend aufgehellt werden; — aber einen Schlüssel zum Landchartengebrauch u. s. w. enthalten sie nicht! Erst auf den letzten 23 Seiten findet man in Summe 24 mit einem Paar Reihen abgefundener Aufgaben, die zum Theil kaum des Nennens werth erscheinen, zum Theil ganz falsch gelöst sind.*) — Nein, von obigem Aushängeschilde wolle sich Niemand irreleiten lassen; es hat Niemand einen halben Gulden zum Wegwerfen.

13) E. Winkelmann, Elementar-Atlas für Volks- und Mittelschulen und die untern Classen höherer Lehranstalten. Eingeführt durch D. Völker. 25 Charten. Eßlingen, Dannheimer. [Chartenwerke 10.]

Das ist der fast überreiche Atlas für Volksschulen, auf den ich oben im Bericht hindeutete. Er läßt sich nur insofern mit den herkömmlichen kleinern Schulatlanten vergleichen, als auch bei ihm allerdings die Mehrzahl der Charten wesentlich auf die politischen Verhältnisse der Länder Rücksicht nehmen, und Deutschland in einzelnen Sectionen, die übrigen europäischen Länder dagegen in einem Gesammtbilde, wie Nord- und Südamerika, Afrika und Australien, dargestellt sind. Aber das Auszeichnende, worin ein unverkennbarer Vorzug dieses Atlasses liegt, besteht in der besondern Berücksichtigung der physikalischen Erdverhältnisse bei der graphischen Darstellung. So findet man auf dem ersten Blatt die Planigloben mit Andeutungen der Vertheilung der Land- und Wassermasse (nach den verschieden aufzufassenden Halbkugeln), der Meer- und Windströmungen und der Niederschlags-Regionen, nebst übersichtlicher Gebirgsmassen-Vertheilung von Süden nach Norden im Profil. Auf dem zweiten Blatt stellt eine Weltcharte in Mercator's Projection die Gliederung der Oceane und die Übersicht der Polargrenzen, so wie der verticalen Verbreitungsregionen der wichtigsten Culturgewächse dar. Das dritte Blatt enthält in 4 Kärtchen topische Übersichten von Asien, Afrika und Amerika, wobei die Tiefebenen farbig gedeckt, die Plateaux licht gelassen und die Gebirgsketten blos durch starke Linien vertreten sind. Das vierte Blatt liefert in 2 Kärtchen dieselbe Art Übersicht von Europa, so wie eine Fluß- und Gebirgscharte dieses Erdtheils. Die Terrain darstellung hier,

*) Wie muß man eine Landcharte vor sich hinlegen? Wie wird der Flächenraum eines ganzen Landes aus dessen geographischer Länge und Breite berechnet? (Multiplicire sowohl die geographische Länge, als auch die Breite mit 15, und die so erhaltenen Producte mit einander; das letzte Facit gibt den Flächenraum in □Meilen.) (So!) Danach rechne man versuchsweise den Flächeninhalt von Deutschland aus, und schaue dann in das erste beste geographische Buch nach den 11,600 □Meilen, die herauskommen sollen.

Digitized by Google

so wie auf den Fluß- und Gebirgscharten von Deutschland entspricht jedem billigen Verlangen vollkommen, durch sehr sorgfältige, das plastische Bild richtig und trefflich wiedergebende Ausführung. Bei den übrigen Blättern sind verwandte Vorzüge. So gewährt das eine der auf dem achten Blatte stehenden Kärtchen eine Übersicht der Alpenpässe, das zwanzigste Blatt ein sehr anschauliches Bild von Palästina, und bald da, bald dort sind Ergänzungskärtchen seitwärts angebracht, so wie statistische Nomenclaturen. — Überschaue ich diese ganze Fülle und gedenke des Standpunktes selbst unserer bessern Bürgerschulen, so werden diese hieran mehr als zu viel haben. Volksschulen können dies Material nicht bewältigen.

14) Dr. C. Glaser, Schulatlas der neuesten Erdbeschreibung. 26 Charten. Mannheim, Hoff. [16.]

Dieser Atlas steht zwar dem Winkelmann'schen im Einzelnen bei der Ausführung des orographischen Länderbildes, so wie darin nach, daß er nicht, wie jener, auf graphische Darstellung der Wärme- und Vegetations-Verhältnisse, der Meeresströmungen und Windsysteme rücksichtet. Aber die Bilder der Länder sind fast alle größer, energischer graphirt, fetter in der Schrift und darum besser in die Augen fallend. Drei Charten besonders, nämlich die Weltcharte, die Planigloben und die Fluß- und Gebirgscharte von Deutschland, sind durch doppelfarbigen Überdruck überaus freundlich geworden; die übrigen, mit Ausnahme von Afrika und Dänemark, enthalten stets nur ein Länderbild, woneben öfter Nomenclaturen, aber keinerlei Profil und sonstige Höhenansichten. In manchen Beziehungen ist deshalb dieser Atlas für Schulzwecke dem Winkelmann'schen vorzuziehen. Die technische Ausführung ist durchweg an ihm recht gut, die Namenfülle nicht so überschwenglich, wie bei den sonst so sehr hübschen Roost'schen Charten, und überdies der Preis bei diesen Leistungen in der That äußerst mäßig, so daß er der Empfehlung sehr werth ist.

Digitized by Google

IX.

Mathematik.

Bearbeitet

von

Fr. Bartholomäi.

Die Mathematik ist eine von den Wissenschaften, deren Methode sowohl für unterrichtliche als wissenschaftliche Zwecke einer gewissen Vollendung sich erfreut. Sie verdankt diesen Vorzug sowohl der eignen Natur als dem Bedürfnisse. Daher wird auch für die Zukunft ihrer Methodik ein verhältnißmäßig geringer Raum zu widmen sein, während ihrer Literatur, vor welcher man sich kaum zu retten im Stande ist, besonderer Fleiß zuzuwenden sein dürfte, damit die Erscheinungen der mathematisch pädagogischen Literatur, welche oben oder unten auf der Werthleiter stehen, ausführlicher besprochen werden können, als es bis jetzt möglich ist.

Methodik.

Will man Einsicht darüber erlangen, welche Bedeutung die Mathematik für die Schule überhaupt und für die Volksschule insbesondere hat, will man ferner eine Grundlage für die Methodik derselben gewinnen, so muß man das unwissenschaftliche Gerede von dem formalen und materialen Nutzen sein lassen und die Sache tiefer nehmen. Zwar könnte man sich auf Autoritäten berufen, z. B. auf Leibnitz, der da sagt: „Matheseos duplex est usus, unus in vita communi, alter ad perfectionem artis cogitandi, quae nuspiam magis, quam in mathesi pulcra dat specimina sui“; allein die Sache wird nicht anders. Auf eine solche unbestimmte Distinction läßt sich kein haltbares Raisonnement gründen. Und vollends toll möchte man werden, wenn man in der Pädag. Lit.-Ztg. Jahrg. 1844. 4. liest:

Digitized by Google

„Der Zweck des Rechnens ist a) Fertigkeit im Rechnen, b) Bildung des Verstandes.“ Diese Unterscheidung macht nicht klar, sondern confus, verwirrt die Begriffe oder fußt vielmehr auf verwirrten Ansichten. Denn wer Fertigkeit im Rechnen — nicht etwa im mechanischen Operiren mit Zahlzeichen — erlangt, übt seinen Verstand, und wer seinen Verstand an der Zahl bildet, lernt rechnen. Es ist nur ein Glück, daß man nicht wirklich toll wird. Über den Nutzen der Mathematik ist nun schon so oft geredet worden — bald dumm, bald nicht dumm — und Exclamationen wie: „Die Mathematik ist einer von den Unterrichtsgegenständen, welche das geeignetste Bildungsmittel des Verstandes bieten und dergl.,“ liest man man so oft und sogar von Männern, welche pädagogischen Ruf haben, daß man sich den Ärger ganz abgewöhnt.

Ich ordne nun den Stoff so, daß erst von den allgemeinen Sätzen die Rede ist und dann von denjenigen, welche sich durch specielle Rücksichtnahme auf vorliegende Verhältnisse ergeben.

I. Allgemeine Sätze.

Die Übersicht über die verschiedenen allgemeinen Sätze, welche für die Methode des mathematischen Unterrichts Geltung haben, läßt sich auf verschiedene Weise gewinnen. Jedenfalls aber sind es drei Factoren, welche theils einzeln, theils in Verbindung mit einander jene Sätze erzeugen: die Mathematik, die Pädagogik, die Psychologie. Zunächst nämlich ist die Mathematik um ihre Aufgabe zu fragen und über die Art und Weise, wie sie ihrem Wesen nach behandelt sein will; dann die Pädagogik, ob sie die von der Mathematik angebotene Hülfe brauchen könne und welche Forderungen sie den Forderungen der Mathematik entgegenzustellen habe; endlich die Psychologie, um die Art und Weise, wie der Stoff an den Mann, resp. an den Jungen, zu bringen sei u. s. w.

1. Mathematische Sätze.

Die Mathematik beschäftigt sich mit den Gesetzen, welchen die Größen bei ihrer Verbindung zu gehorchen haben. Demnach kann jede Größe Gegenstand mathematischer Untersuchung werden. Insofern nun jene Gesetze behandelt werden ohne alle Rücksicht auf bestimmte Gegenstände der Erfahrung, redet man von reiner, insofern aber ein bestimmter Kreis der in der Erfahrung gegebenen Dinge ihnen unterworfen wird, von angewandter Mathematik. Diese Unterscheidung ist eine sehr geläufige, aber darum noch nicht richtige. Denn die Mathematik ist das vollständige System der mathematischen Formen, hat also nicht das Geschäft, die ganze Außenwelt oder die Naturlehre im weitesten Sinne ihren Gesetzen zu unterwerfen, sondern darf nur prätendiren, daß derjenige, welcher an die Formbeurtheilung ge-

Digitized by Google

gebener Größen geht, die Mathematik als maß- und gesetzgebend ansieht, oder mit andern Worten, — Mathematik studirt hat. Die Mathematik führt ihr System vollständig hinaus ohne Anderer Hülfen zu bedürfen. Sobald außer der Größe noch ein anderes Moment hinzutritt, steht man auf dem Gebiete einer neuen Wissenschaft. Darum macht sich auch immer mehr der Satz geltend:

1. Es gibt nur reine, keine angewandte Mathematik.

Können aber diejenigen, welche diesen Satz vertheidigen, nicht durchdringen, so fordern sie wenigstens:

2. Wenn zwischen reiner und angewandter Mathematik geschieden werden soll, so muß die reine der angewandten vorausgehen.

Die Aufgabe der Mathematik besteht darin, daß sie den Zusammenhang unter den Größen nachweist. Dieser Zusammenhang kann auf doppelte Weise in Frage kommen. Erstens nämlich fragt sich's, ob überhaupt ein Zusammenhang statthabe, und zweitens, welches dieser Zusammenhang sei. Schon die erste Aufgabe führt uns auf die Vorstellung der Vielheit, insbesondere aber zwingt uns die zweite zum Messen oder Vergleichen, führt uns also auf den Begriff der Einheit und des Maßes und der Zahl. Es stellt sich also als erste Aufgabe der Mathematik die Arithmetik heraus oder für die Methode der überall anerkannte Grundsatz:

3. Die Arithmetik muß der Geometrie vorausgehen.

Welchen Weg soll nun die Mathematik gehen, wenn sie ihre Lehren darstellen will? — Man kann im Allgemeinen drei Methoden annehmen, nach welchen die Mathematik gelehrt worden ist. Das Bedürfniß führte die Menschen auf einzelne Theoreme. Diese wurden als Recepte zusammengestellt und höchstens nach äußerlichen Merkmalen classificirt. An eine Begründung war nicht zu denken. Die Rechnenbücher vor Pestalozzi z. B. und auch noch nach ihm theilten ihre Lehren in dieser Weise mit. Man kann diese Methode die naturhistorische nennen. Daß ein wirklicher Versuch, die Lehren der Mathematik wissenschaftlich darzustellen, diese Methode unbrauchbar finden mußte, versteht sich von selbst. Zum Behufe der wissenschaftlichen Darstellung versuchte man zunächst durch absichtliches Nachdenken alle diejenigen Sätze zu finden, welche zur Demonstration eines Hauptsatzes nothwendig waren. So entstanden Monographieen. Nach und nach rückten diese immer mehr an einander und erschöpften bis zu einem gewissen Punkte das Material. Man stellte sie daher zu einem Ganzen zusammen und traf in Rücksicht auf dieses Ganze die Anordnung. Jede Erscheinung wurde genügend erklärt; aber Grund der Anordnung war lediglich die Möglichkeit der Demonstration. Wer ein Gebäude der Mathematik nach dieser Methode, welche wir die physikalische nennen wollen, aufstellen will, setzt den Stoff als

Digitized by Google

gegeben voraus und versucht ihn nur so zu ordnen, daß mit möglichst geringem Aufwande von Zeit jeder Satz demonstrirt werden kann. Daher denn auch die heterogensten Dinge verbunden werden und Sätze vorkommen, deren Stellung man nicht eher begreift, als bis man die folgenden studirt hat. Diese Methode hat auch das Eigenthümliche, daß, wenn nicht Alles, doch das Meiste auf Routine hinausläuft, weil nirgends die Veranstaltungen motivirt werden, welche man trifft, um zum Ziele zu gelangen, oder weil der Denkproceß des Anordners verschwiegen wird. Als Höhepunkt dieser Methode kann Euklid's Darstellung bezeichnet werden. Aber obgleich es seit dieser Darstellung schon sehr lange her ist, so wird sie doch noch von einer bedeutenden Anzahl von Lehrern festgehalten. Erst spät hat sich die Methode geltend gemacht, welche wir die philosophische nennen möchten. Diese besteht kurz darin, daß sie unbekümmert um das Resultat den Stoff entwickelt, durch bestimmte Gedankenbewegungen erst gewinnt. Die Willkür hat keine Statt, und wo sie Statt hat, wird ihre Berechtigung nachgewiesen. Jede Aufgabe muß an der Stelle gelöst werden, wo sie auftritt. Reichen die Mittel nicht aus, so werden sie herbeigeschafft, oder gezeigt, daß sie nicht herbeigeschafft werden können. Die einzelnen Sätze treten zusammen zu einer einzelnen Gedankenreihe, in welcher kein Glied zu viel, keins zu wenig ist. Und vielleicht hat im Sinne dieser Methode Herbart Recht, wenn er behauptet, daß ein vollendetes System jeden Satz nur auf eine einzige Art demonstriren könne, wenn nur der Fall ausgenommen wird, daß der Satz auf mehrfache Weise gewonnen wird durch verschiedene von vorn herein aber als nothwendig sich ergebende Gedankenbewegungen. Die philosophische Methode leitet den Begriff ab, untersucht diesen und läßt sich durch die Untersuchung zwingen zu Erweiterungen, Verallgemeinerungen und Correctionen. Ihr Charakter ist der der Nothwendigkeit. Ihr treu hat Dr. Wittstein gearbeitet in seinem Lehrbuche der Arithmetik, und die Durchsicht seines Buchs wird ein lebensvolleres Bild geben, als alle weitläufigen Auseinandersetzungen. Doch scheint so viel klar, daß die Mathematik, falls sie ein Organismus sein will, Nothwendigkeit der Entwickelung beanspruchen muß, denn ohne diese kein Organismus. Und darum macht sich die Forderung derjenigen, welche die euklidische Methode verwerfen, mit Recht geltend:

4. Die Mathematik muß nach der philosophischen Methode gelehrt werden.

Zwischen der physikalischen und der philosophischen Methode hat sich die sogenannte heuristische geltend gemacht. Diese stellt sich die Aufgabe, jeden Satz für sich zu erfinden, kümmert sich aber nicht darum, ob und wie der Satz in die Reihe der übrigen paßt. Daß sie besser ist als die euklidisch-dogmatische, springt in die Augen. Sie setzt wenigstens die Erscheinung aus den Gründen zusammen,

Digitized by Google

während die euklidische für die Erscheinung den Grund sucht. Allein die Ansicht, daß in ihr das Heil zu finden sei, ist als eine baufällige zu bezeichnen; denn das Höchste ist der Zusammenhang der Erscheinungen, oder besser, die bewußte Fortentwickelung aus dem Grundgedanken.

2. Pädagogische Sätze.

Für die Pädagogik hat eine Wissenschaft desto mehr Werth, je mehr sie erziehliche Elemente bietet. Diese sind intellektuelle oder ethische. Ist sie noch von erheblicher praktischer Bedeutung, um so besser; aber bestimmend kann diese für die Einführung in der Schule nicht sein. Welches sind nun die intellektuellen Elemente der Mathematik? — Sie liefert eine Reihe von Erkenntnissen eigenthümlicher Art. Diese unterscheiden sich namentlich durch zweierlei von den Erkenntnissen der übrigen Wissenschaften. Die Erfahrungserkenntnisse sind einleuchtend, aber sie beruhen auf dem Zeugnisse Anderer. Was diese uns in Geschichte, Naturgeschichte u. s. w. mittheilen, müssen wir hinnehmen, weil wir nicht Alles selbst untersuchen können. Es fehlt also diesen Erkenntnissen die Sicherheit. Diese Sicherheit haben die philosophischen Erkenntnisse im höchsten Grade. Denn bei ihnen tritt der Übelstand des Zeugnisses Anderer nicht ein und der Erwerbende findet sie aus dem Gedanken selbst, allein sie sind nicht immer einleuchtend. Dies weiter durchzuführen, ist hier nicht der Ort; ich verweise nur auf die Erfahrung, welche man bei dem Studium philosophischer Schriften zu machen pflegt. Der Gedanke schreitet sicher fort, man kommt zu einem Resultate, man kann's in seiner Entwickelung nicht leugnen, und gleichwohl leuchtet's einem eben so wenig ein, als dem Negersklaven die Wohlthätigkeit der Peitsche. Oder umgekehrt: das Resultat leuchtet ein, aber die Demonstration ist dunkel und es gelingt einem auch keine leichtere und durchsichtigere. Die Mathematik nun verbindet die größte Sicherheit mit vollkommener Einleuchtendheit, und wenn wirklich Streitfragen entstehen, so ist es nicht die Mathematik, welche unsicher ist, sondern die Metaphysik, welche auf ihrem Gebiete aufräumen will. Die Mathematik verdankt die Sicherheit ihrer Erkenntnisse verbunden mit Einleuchtendheit dem Umstande, daß sie ihre Sätze durch Begriffe und Anschauungen gewinnt, und zwar durch Anschauungen, die ihr jeder Zeit zu Gebote stehen, und daß jedes ihrer Beispiele auch den allgemeinsten Gedanken in's klarste Licht setzt — daß sie mit einem Worte construirt: in der Arithmetik durch das Schema, in der Geometrie durch die Figur. Da nun die Mathematik sichere und einleuchtende Erkenntnisse zugleich bietet, wie keine andere Wissenschaft, so muß sie in den Kreis der Lehrgegenstände gezogen werden, und der Umstand, daß sie auf Begriffen und Anschauungen ruht, begründet den allgemein anerkannten Satz:

Digitized by Google

5. Der Unterricht soll Alles mit Hülfe der Anschauung entwickeln oder Alles darstellen oder darstellen lassen.

Denn in der Anschauung liegt die ganze mathematische Sicherheit, die sprichwörtlich gewordene Evidenz, und darin, daß der Schüler zu dem Gefühle der Evidenz kommt, der intellektuelle Segen der Mathematik, der zugleich ethisch wird. Der Schüler wird inne, was es heißt: einen Satz beweisen. Aber was das Auge sieht, das glaubt das Herz, also — Anschauung. Und wenn man auch oft an das innere Auge appellirt, so ist's doch nur das äußere, durch welches jenes sehen lernt, daher müssen auch die Constructionen ihren Idealen möglichst entsprechen.

Welches sind die ethischen Momente der Mathematik? — Sie hat es blos zu thun mit der Größe und der Form. Es ist daher sehr leicht, den Schüler in dem Umspringen mit ihren Wahrheiten zu einer gewissen Gewandtheit zu bringen und ihn heimisch in ihr zu machen, so daß er mit Energie und Thatkraft an die Arbeit herangeht, mit Spannung auf's Ziel arbeitet und sich bald frei macht von dem psychologischen Drucke, welchen der Unterricht auszuüben pflegt. Daher auch beim mathematischen Unterrichte am meisten freie Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler möglich, daher oft sogar beschränkte Naturen in der Mathematik heimisch, daher kommt gerade in der Mathematik Manchem das wohlthätige Gefühl, daß er etwas leisten könne. Diese Spannung und Thatkraft ist zwar zunächst auf den Zusammenhang der Lehren, die Richtigkeit der Deduction und die Strenge des Beweises gerichtet — also einseitig speculativer Natur; aber einmal kommt der Schüler in Folge dieser einseitigen Vertiefung um so eher in den Zug, um so eher zu einer Festigkeit und Kraft des Willens, und dann ist, um mit Graffunder zu reden, die Mathematik die Grammatik des erfüllten Raumes, oder die Natur wird ihr zu einem Realen, die mathematischen Formen finden in der Natur ihre Beispiele oder ihren Inhalt. Daher noch die Möglichkeit, das Interesse des Schülers auf die Formen der Außenwelt zu richten und somit die Forderung begründet:

6. Der Unterricht in der Mathematik muß die Gegenstände der Erfahrung in seinen Kreis ziehen und tüchtig durcharbeiten.

Denn das Interesse kann nur wachsen und groß werden, wenn der Schüler den Gegenstand vor Augen hat und sich mit ihm beschäftigt. Gleichwohl muß in Folge des ersten Satzes und deshalb, weil das speculative Interesse seine specielle Berücksichtigung in Anspruch nimmt, postulirt werden:

7. Die theoretischen Entwickelungen müssen in sich vollendet und unvermischt mit praktischen Elementen durchgeführt werden.

Digitized by Google

Endlich hat die Schule die Aufgabe, den Schüler so weit und so zu führen, daß er sich selbst zu helfen im Stande ist, wenn das ernste Leben an ihn herantritt. Wie sehr aber das sittliche Handeln oft von richtiger Schätzung und Beurtheilung der Größenverhältnisse abhängig ist, springt in die Augen. Daher die sittliche Bedeutung des mathematischen Unterrichts auch von dieser Seite, daher die Forderung:

8. Der mathematische Unterricht darf in keiner Schule fehlen.

Dieser Satz ist thatsächlich überall anerkannt. Die geringste Elementarschule bietet wenigstens Rechnenunterricht. Aber nicht überall verdankt die Mathematik diese ihre Stellung solchen oder ähnlichen Reflexionen, wie wir sie vorhin mitgetheilt haben. Namentlich sind zwei unreine Factoren mit im Spiel: das Utilitätsstreben und die Eigenliebe. Man sieht, daß man ohne Kenntniß der einfachsten mathematischen Wahrheiten nicht unbetrogen durch's Leben kommt, und darum will man sie lehren, oder man hält die Mathematik für die höchste Wissenschaft und will sie nicht missen. Die hohe Meinung von dem Nutzen der Mathematik ist unausstehlich. Es mag noch gehen, wenn Platon sagt: „daß die Mathematiker auch in den übrigen Wissenschaften sich leicht zurecht finden." Ihm verzeiht man einen solchen Irrthum; aber wenn Louis Weickert ausruft: „die Mathematik steht als wahres Mittel zu unserer geistigen Ausbildung an der Spitze aller übrigen Wissenschaften," so muß man lachen oder sich ärgern. Denn es ist eine oft wiederkehrende Thatsache, daß bornirte Köpfe oder auch nur solche, bei denen es in allen übrigen nicht recht fort will, sich gerade in mathematicis auszeichnen. — Und wollten wir die genannten Empfehlungen auch nicht geradezu als falsch zurückweisen, so müssen wir sie doch als höchst einseitig bezeichnen. Eben so einseitig ist Gruber's Urtheil, welcher (Päd. Rev. 1845, Oct. und Nov.) sagt, daß die Mathematik sich vorzugsweise zur Bildung des Verstandes eigne. Aber recht lesenswerth und mit den aufgestellten Sätzen leicht in wörtliche Übereinstimmung zu bringen, ist eine Abhandlung von Langbein: „Verlauf und Ziel des mathematischen Unterrichts in der höhern Bürgerschule" (Pädag. Rev., Febr. 1846). Der Verfasser legt der Mathematik eine doppelt bildende Kraft bei: einmal übe sie dieselbe aus durch den einzelnen Satz, und das andere Mal durch den Zusammenhang der Lehren oder durch das System, dadurch, daß der Schüler ein Ziel vor Augen habend arbeitet. —

Die Pädagogik hat nun noch die Pflicht, das Verhältniß der Mathematik zu den übrigen Unterrichtsgegenständen zu regeln. Hier müssen die allgemeinen hieher gehörigen Gesetze der Pädagogik mit Bezug auf die Mathematik ausgesprochen werden. Es sind folgende als anerkannt zu bezeichnen:

9. Alle übrigen Wissenschaften, welche der Mathematik Stoff schaffen können, müssen in Bewegung gesetzt werden.

Digitized by Google

10. Der mathematische Unterricht soll aber keine Beziehungen zu andern Unterrichtsgegenständen erkünsteln.

Daher auch verkehrt, wenn Otto Krämer während des Rechnens beten läßt, oder aus dem Würfel und der Kugel die Eigenschaften Gottes ableitet.

11. Endlich soll der mathematische Unterricht mit den übrigen Unterrichtsfächern in ein Bündniß treten und diese von seiner Seite möglichst fördern.

3 Psychologische Sätze.

Aus psychologischen Reflexionen, welche hier nicht durchgeführt werden können, ergeben sich folgende Sätze:

12. Ehe an eine Entwickelung zu denken ist, muß der Gedankenvorrath, d. h. Zahl- und Raumvorstellungen, herbeigeschafft werden, und zwar auf dem Wege der sinnlichen Wahrnehmung.

13. Der herbeigeschaffte Stoff muß durcharbeitet werden.

14. Der Unterricht muß in Curse abgetheilt werden.

Aus diesen Sätzen, welche allgemeiner Anerkennung sich erfreuen, resultiren zunächst andere. Dann aber ist noch zu fragen, wie durch sie die früher aufgestellten corrigirt und modificirt werden.

Da die mathematischen Vorstellungen in dem Kinde durch Abstraction sich bilden, so müssen so viel als möglich Anschauungsmittel geboten werden. Diese Forderung pflegt man in dem negativen Satze auszusprechen:

15. Ein Anschauungsmittel genügt nicht.

Die Verarbeitung des Stoffs geschieht durch Lösung von Aufgaben. Die Vorstellungen sollen Eigenthum des Geistes werden. Das werden sie um so mehr, je mehr sie Verbindungen unter sich eingehen. Daher für uns die Aufgabe, diese Verbindung zu bewerkstelligen, daher der Satz begründet:

16. Löse jede Aufgabe auf mannichfache Art!

Die Aufgaben können nun vom Lehrer oder auch durch eine Aufgabensammlung vorgelegt werden. Aus leicht begreiflichen Gründen hat man sich aber für eine Aufgabensammlung entschieden und an sie die Forderungen gestellt:

17. Die Aufgabensammlung muß so geordnet sein, daß jeder Aufgabe Lösung vorbereitet ist.

18. Die Aufgabensammlung muß interessante Aufgaben bieten.

Digitized by Google

19. Die Aufgaben sollen wahr, bindlich und rein sein.

Was das Letztere heißt, mag aus folgender Aufgabe, welche aus Emerson's „Anweisung zum Kopfrechnen u. s. w." entlehnt ist, deutlich werden: „Friedrich verkaufte ein schönes Taschenmesser für 18 Groschen, es war 9 Groschen mehr als er dafür gegeben hatte. Wie viel hatte er dafür gegeben?" Diese Aufgabe gibt dem Kinde ein unreines Bild, weil ein unmoralisches, ohne daß es als solches bezeichnet wird. Selbst den Kaufmann, der in diesem Falle 100 pCt. Profit nähme, würde man einen Spitzbuben nennen. Friedrich ist ein Spitzbube, und den Worten der Aufgabe nach im vollsten Rechte. Sollte mir ein solcher Friedrich vorkommen, so würde ich ihm eine Tracht Prügel verordnen, aber seine Handlung in keine Aufgabensammlung aufnehmen.

20. Die Aufgaben sollen mannichfaltig sein.

21. Die Aufgaben sollen sprachrichtig sein.

Eine Aufgabensammlung besonderer Art ist das Lehrbuch. Es erhebt sich in Bezug hierauf jetzt die Frage, ob überhaupt ein Lehrbuch nöthig sei. Im Allgemeinen kann sie nicht entschieden werden. Unseres Erachtens aber hat ein Lehrbuch nur dann einen Sinn, wenn es Schülern in die Hände gegeben wird, welche schon zu studiren anfangen, oder wenn es diejenigen Formeln enthält, die man dem Gedächtniß des Schülers nicht zumuthen will, wodurch freilich es Lehrbuch zu sein aufhörte. Oder endlich, wenn es so eingerichtet ist, daß der Schüler nach Anleitung desselben die Lehren im Zusammenhange auszuarbeiten hat, und wir treten in Folge dieser Ansicht auf die Seite Wittstein's und Schenkel's, welche beziehungsweise sagen:

22. Die Aufgabensammlung muß den Mittelpunkt des mathematischen Unterrichts bilden.

23. Das Lehrbuch muß in Fragen abgefaßt sein.

Auf die verschiedenen Curse wollen wir uns nicht weiter einlassen. Es herrscht hier eine zu große Meinungsverschiedenheit, als daß sich mit Bestimmtheit etwas Allgemeines festsetzen ließe. Sicher möchte nur Folgendes sein:

24. In der Periode bis zum zehnten Jahre darf nicht die Rede von allgemeinen Sätzen sein.

25. Vom zehnten bis etwa zum dreizehnten oder vierzehnten Jahre werden allgemeine Wahrheiten durch Betrachtung concreter Verhältnisse gewonnen, dürfen auch wol durch allgemeine Zeichen dargestellt werden.

26. Erst vom dreizehnten oder vierzehnten Jahre an ist eine wissenschaftliche Behandlung der Mathematik und zwar auch dann nur in ihren einzelnen Theilen möglich.

Digitized by Google

Durch diesen Satz scheint eine ganze Reihe früherer umgestoßen zu sein, und so kommen wir auf die Modificationen, welche die früheren Sätze durch psychologische Reflexionen erleiden. Der mathematische Satz (1), daß nur reine, keine angewandte Mathematik zu statuiren sei, erlitt schon einen Stoß durch die allgemeinen Reflexionen (6), erhielt sich aber auch einen Theil seiner Geltung (7). Diese Geltung hatte er für das ganze Gebiet des Unterrichts. Jetzt scheint er bis zur vorhin bezeichneten dritten Periode gar keine Berechtigung mehr zu haben. Und wenn man bedenkt, daß der Schüler zu seinen mathematischen Vorstellungen durch Sinnenaffection kommt, also durch Gegenstände der Erfahrung, daß er ohne eine Masse von solchen Vorstellungen zur philosophischen Methode nicht fähig ist, daß er ferner, ohne die erforderliche Beweglichkeit dieser Vorstellungen zu besitzen, der Correction und Entwickelung der mathematischen Begriffe zu folgen nicht im Stande ist, so dürfte die reine Mathematik für die bezeichnete erste und zweite Periode aus dem Sattel gehoben sein. Da aber der Unterricht des dritten Cursus durch den der beiden vorhergehenden vorbereitet werden und dieser rein mathematisch sein soll, und da ferner die mathematischen Vorstellungen, so wie überhaupt alle Kräfte wirken, so müssen wir dafür Sorge tragen, daß diese nicht blos an andere Vorstellungen gebunden sind, sondern auch unter sich Consistenz haben. Wir müssen sie gewissermaßen isoliren, den Kreis, welchen sie bilden, zwar die Erfahrung vielfach berühren, ja durchdringen lassen, aber auch absichtlich schließen. Es stellte sich demnach die Forderung also:

27. In den ersten Cursen sollen sich die Gegenstände der Erfahrung und der reinen Mathematik berühren und durchdringen, die letztere aber auch für sich berücksichtigt werden; im zweiten Cursus die Erfahrungsgegenstände nicht zur Entwickelung, sondern nur als Beispiele gebraucht werden.

Da nun die geometrischen Objecte für die Arithmetik als die allgemeine Wissenschaft Gegenstände der Erfahrung sind, oder da die Geometrie in einem gewissen Sinne angewandte Arithmetik ist, so muß auch die Forderung (3) fallen, daß die Arithmetik der Geometrie vorausgehen soll. Aber in der That gestaltet sie sich nur anders. Damit nämlich die Arithmetik die constructiven Beweise der Geometrie benutzen könne, treiben wir Geometrie neben der Arithmetik — viele können auch ohne vorhergegangenen geometrischen Unterricht benutzt werden — behandeln aber nicht beide als eine einzige Disciplin, sondern gesondert, damit beiden ihre Selbständigkeit erhalten wird, behandeln auch einen Theil der Arithmetik voraus und lassen dann den entsprechenden geometrischen folgen, damit die oft heterogenen arithmetischen und geometrischen Vorstellungen sich nicht stören oder verdunkeln und verdrängen. Zweierlei oder gar Mehrerlei neben einander

Digitized by Google

anfangen, taugt nichts. Eins nach dem Andern! Und auch dann nicht gleichgültig, was zuerst. Denn „die Ordnung und Folge, worin sich die Vorstellungen nach einander festsetzen, für gleichgültig halten, ist Unwissenheit. Gerade auf dieser Ordnung und Folge beruht die Construction und nachmalige Wirksamkeit der Vorstellungsreihen. Und was man Kraft nennt, die man wecken wollte, das wird wesentlich ein Anderes, wenn die Ordnung und Folge, worin ursprünglich die Vorstellungen sich verknüpfen, verändert wird." (Herbart: Encyclop. S. 177). Es ergäbe sich also der Satz:

28. Die Arithmetik geht der Geometrie voraus, aber nur bis zu einem gewissen Punkte: dann treten beide neben einander auf, werden aber nach einander gelehrt.

Diesterweg hat in seinem Wegweiser zur Genüge die allgemeine Regel deutlich gemacht: „Unterrichte mehr nach als neben einander!" und alle Augenblicke vernehmen wir sie; gleichwohl aber wird nicht sehr danach gehandelt; aber auch theoretisch wird dagegen gesprochen, z. B. von einem Seminarlehrer in der Sächs. Schulztg., von Dr. Kruse in der Päd. Ztg. von Sause, dem Mager in der Päd. Revue den Text liest. Dieser sagt unter Anderm: „Faßt man die Vorstellungen als Kräfte auf, so ergibt sich, daß bei diesem Zweistundensystem nichts gelernt wird u. s. w." Hellner läßt sogar (Päd. Lit.-Ztg.) den Unterricht in der Geometrie in der zweiten Knabenclasse mit einer wöchentlichen beginnen. Nun, ich möchte die Erfolge sehen. —

Es fragt sich nun, wann die Geometrie eintreten soll. Ihre Objecte werden gelegentlich und zerstreut schon durch den übrigen Unterricht vorgeführt. Aber an einen eigentlichen geometrischen Unterricht darf nicht eher gedacht werden, als bis die Bruchrechnung eintritt, weil früher viele geometrische Sätze wegen des ihnen zu Grunde liegenden arithmetischen Raisonnements wegbleiben mußten.

Die philosophische Methode ist schon früher gefallen. Ihr Sturz wird noch dadurch beschleunigt, daß man annimmt, daß die Entwickelung der Wissenschaft im Individuum eben so verlaufe, als die der Wissenschaft überhaupt — gleichwohl werden wir unserm vierten Satze einen Theil seiner Geltung zu retten haben. Wir erhalten nämlich die Forderung:

29. Der Schüler muß so geleitet werden, daß er das Bedürfniß eines Fortschrittes fühlt, diesen Fortschritt möglichst selbständig versucht und aus seinen Versuchen das Neue zu finden, dieses entstehen sieht.

II. Specielle Sätze.

Aus dem Bisherigen läßt sich nicht viel machen. Auf's Einzelne sich beziehende Sätze erhalten wir, wenn wir Rücksicht nehmen auf die Theile der Mathematik und auf die verschiedenen Unterrichts-

Digitized by Google

Anſtalten. Aus der Verſchiedenheit des Geſchlechts ſcheinen keine beſondern Sätze zu reſultiren. Denn man kann im Ganzen an das bekannte: „Es gibt keinen königlichen Weg zur Geometrie" appelliren. Nur möchte gegen Männer wie Lentz, deren Zahl aber nicht ſehr groß iſt, geltend gemacht werden, daß auch die Mädchen ordentlich rechnen lernen ſollen! Hr. Lentz nämlich beweiſt in der Päd. Revue indirect, daß der Umgang mit den Zahlen für die Mädchen nicht nothwendig ſei.

1. Sätze für die einzelnen Theile der Mathematik.

A. Arithmetiſche Sätze.

In Folge unſerer beiden erſten Sätze (1. 2.) müſſen wir die Anordnung des Stoffs, wie ſie uns in den Elementarrechenbüchern entgegentritt, verwerfen. Denn nach jenen Sätzen heißt es:

30. Erſt die Zahlenlehre und dann das angewandte Rechnen!

Dadurch wird der Schüler der Mühe überhoben, zweierlei zu lernen. Sobald er die letzte Aufgabe der Bruchrechnung gelöſt hat, kann ihm geſagt werden: „nun biſt du fertig, was du noch zu lernen haſt, lernſt du nicht durch den Rechnenunterricht, ſondern durch den Unterricht, welcher über die verſchiedenen Verhältniſſe des Lebens ertheilt wird." Miſchen wir durch einander das Theoretiſche und Praktiſche, ſo kommt der Schüler viel ſpäter zu dem Gefühle, daß er nun mit etwas fertig iſt. Auch hat dieſe Trennung noch den Vortheil, daß die verwandten Gegenſtände in einem Guſſe vor der Seele des Schülers abfließen. Daß damit nicht geſagt iſt: man ſolle die Zahlenlehre abſolviren, ehe man an Verhältniſſe des Lebens herangeht, verſteht ſich von ſelbſt und iſt auch ſchon erwieſen (6. 12.). Der Unterſchied iſt vielmehr der: in der Zahlenlehre bilden die Zahlengeſetze den Mittelpunkt, um welchen herum ſich die praktiſchen Verhältniſſe gruppiren; in dem angewandten Rechnen hingegen iſt uns zu thun um die gegenſeitige Abhängigkeit vorliegender Größen, und dieſe Abhängigkeit arithmetiſch zu fixiren nur Mittel.

Die philoſophiſche Methode an und für ſich (4) als auch mit ihren Modificationen gelangt nur durch eine Künſtelei, nicht durch natürlichen Fortſchritt des Gedankens zu Verhältniſſen und Proportionen. Denn der Verhältnißbegriff iſt ein philoſophiſcher, kein mathematiſcher. Auch trifft hier der geſunde Menſchenverſtand mit der Wiſſenſchaft zuſammen. Denn nicht die Unbekanntſchaft mit den Proportionen hat jemals einen Rechner in Verlegenheit gebracht, ſondern höchſtens die Bekanntſchaft mit ihnen. Darum behaupten Viele:

31. Die Theorie der Proportionen iſt eine, wo nicht ſchädliche, doch unnütze.

Digitized by Google

Es kann zwar noch manches Kapitel der Arithmetik, als System gedacht, wegfallen, geht uns aber hier nichts an.

Die Anschauungsmittel für den ersten Unterricht sind verschieden: die von und nach Pestalozzi construirten Tabellen, der Tillich'sche Rechenkasten, die Rechenstäbe, die Heer'schen Ringe sind die besten. Und unter ihnen entscheide ich mich wieder für den Tillich'schen Rechenkasten, weil er auch zu geometrischen Anschauungen einen reichen Stoff bietet. Doch muß man festhalten, daß ein Anschauungsmittel nicht ausreicht (15). Der durch die Anschauung herbeigeschaffte Stoff oder die Zahl soll durcharbeitet werden (13). Sie wird aber um so sicherer rein und wahr sich im Bewußtsein erzeugen und festsetzen, je weniger sie durch ihr Zeichen oder die Ziffer gestört wird. Daher fordert man:

32. Erst Kopf-, dann Zifferrechnen.

Die Curse (14), in welche der Unterricht abgetheilt werden muß, sind sehr verschieden. Von den vielen, welche uns zu Gesicht gekommen sind, stimmen nicht zwei vollkommen überein. Und stimmten sie auf dem Papiere zusammen, so würde die Praxis immer noch Differenzen zeigen.

b) Geometrische Sätze.

Die Geometrie hat eigentlich das Unglück noch nicht gehabt, für den Schulunterricht in reine und angewandte geschieden zu werden. Sie hat im Gegentheil das Mißgeschick gehabt, zu isolirt dazustehen, gewissermaßen aus der Verbindung mit andern Gegenständen gerissen zu sein.

Ferner treibt sie sich noch in vielen Schulen und Büchern herum als ein Aggregat, nicht als ein System, von geometrischen Wahrheiten, als eine Stoffsammlung zur Geometrie, nicht als ein Organismus. Das ist ihrem Wesen ganz zuwider. Daher für den Unterricht die Aufgabe, die euklidische Methode aufzugeben, zumal da viele Mathematiker von Profession nicht zu der Einsicht kommen wollen, daß „der Geist der Wissenschaft in der Construction einzelner Formen erstarrt." Diese scheinen an dem Kästner'schen Ausspruche: „daß die Lehrbücher der Geometrie um so schlechter sind, je mehr sie sich vom Euklid entfernen," festzuhalten wie an einem Orakel; aber sie sollten bedenken, daß die euklidische Methode Schuld ist an der Trockenheit, welche man der Mathematik noch heute zum Vorwurfe macht. —

Das geometrische Material muß durch Sinnesaffectionen an den Schüler gebracht werden. Raumformen verschiedener Art bieten sich dem Schüler von selbst dar; aber er muß auch noch zu festen und sichern geometrischen Bildern absichtlich geführt werden. Man muß ihm verhelfen zur Freiheit, die Objecte schnell zu wechseln, oder zu der Fertigkeit, mit den Verhältnissen und Bestandtheilen einer Figur gewandt

Digitized by Google

und schnell umzuspringen. Winkel, Flächen, Linien u. s. w. aus Compleren von solchen Raumformen sicher und schnell herauszuheben, darzustellen und mit einander zu vergleichen, muß der Schüler gelernt haben, ehe er an dem eigentlichen geometrischen Unterrichte Theil nehmen darf. Sonst hat der geometrische Unterricht mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Deshalb wird gefordert:

33. Die Geometrie der Schule beginnt mit einem vorbereitenden Cursus oder mit der Formenlehre.

Der Name „Formenlehre" ist, wie schon oft bemerkt, übel gewählt, schadet aber nichts. Wenn die Formenlehre Vorbereitung auf die Geometrie sein will, so hat sie sich zu hüten vor zu großer Ausbreitung:

34. Die Formenlehre darf ihre Grenzen eher zu eng als zu weit ziehen.

Sehen wir aber auf die Forderung der allgemeinen Methodik, daß jeder Unterrichtszweig auch ein Ganzes für sich sein muß (vgl. Päd. Jahresber. 1845. S. 7), und auf unsere obigen allgemeinen Sätze, so kommen wir zu dem Resultate:

35. Die Formenlehre muß bis zu einem gewissen Punkte ein abgeschlossenes Ganzes liefern.

Da nun der Körper das geometrische Gebilde ist, dessen Festhalten der Phantasie am wenigsten Schwierigkeiten macht, so ist in Bezug auf den Stoff geboten:

36. Die Formenlehre geht vom Körper aus.

Aber von welchem? — Ich glaube, daß dies ganz gleichgültig ist. Füger geht vom Würfel aus, eben so Diesterweg. Läßt sich hören, indem der Würfel der einfachste Körper ist. Und von da ausgehend hat die Formenlehre folgende Obliegenheiten:

37. Sie läßt die Hauptformen, welche später vorkommen, betrachten und bestimmt auffassen und durch Zeichnung und Modell nachbilden.

38. Sie läßt an diesen Hauptformen Alles betrachten.

39. Sie bringt diese Hauptformen in mannichfache Beziehung zu einander.

40. Sie entfernt sich nicht von der geometrischen Wahrheit.

Gegen die Formenlehre haben sich mancherlei Stimmen erhoben; aber gründlich, so viel mir bekannt ist, keine. Am ungründlichsten verfährt Römer, welcher die arme Formenlehre mit ein Paar beleidigenden Worten ohne Weiteres zur Thür hinauswirft, wenn er zufällig mit ihr zusammentrifft.

Nach den Vorarbeiten der Formenlehre beginnt der eigentliche geometrische Unterricht. — Die Methode hätte zunächst den Stoff zu

Digitized by Google

zerlegen — hier hat Müller den Unterschied zwischen Planimetrie und Stereometrie aufgehoben, und Bretschneider ist ihm mit großem Glück gefolgt — und in Curse zu theilen.

2. Sätze für die verschiedenen Schulen.

a) Der mathematische Unterricht in Kleinkinderschulen.

41. In Kleinkinderschulen wird kein mathematischer Unterricht ertheilt.

b) Der mathematische Unterricht in den eigentlichen Schulen.

Die (eigentlichen) Schulen zerfallen in Elementarschulen, Fortbildungsschulen (im weitern Sinne) und Fachschulen.

α) Elementarschulen.

Im Allgemeinen gilt Folgendes und läßt sich leicht ableiten:

42. In der Elementarschule wird blos Arithmetik getrieben und zwar nur das Rechnen mit den ganzen individuellen Zahlen.

43. Das Zahlengebiet ist in mehrere Theile einzutheilen. Am geläufigsten und vielleicht auch am zweckmäßigsten ist die Theilung der einzelnen Stufen so: 1) die Zahlen von 1 bis 10, 2) von 10 bis 100, 3) von 100 an.

44. Alle Zahlen bis hundert und auch viele der über hundert hinausgehenden sind anschaulich darzustellen.

45. Die Übungen mit den Einern müssen so lange fortgesetzt werden, bis die Resultate gedächtnißmäßig aufgefaßt sind.

46. Später ist so lange bei den einzelnen Übungen zu verweilen, bis sich der psychologische Mechanismus in Bewegung setzt und ohne Störung sicher und schnell bis zum Ende verläuft.

47. Der Form nach sollen die Fragen richtig und mannichfaltig sein.

48. Es werde recht lange mit kleinen Zahlen operirt und vorzüglich mit Zahlencomplexen.

49. Die Resultate der ersten Stufe müssen sämmtlich durch Anschauung gewonnen werden, aber auch auf der folgenden sind anschauliche Darstellungen noch nothwendig.

50. Die Ziffern müssen so lange als möglich fern gehalten und, wenn sie eingeführt sind, streng als Zahlzeichen gefaßt werden.

51. Das Kind soll in ganzen Sätzen antworten.

Digitized by Google

β) Fortbildungsschulen im weitern Sinne.

Die Fortbildungsschulen zerfallen in Volksschulen, Realschulen und Gymnasien.

1. Volksschulen.

Die Volksschule wird in der Regel vom zehnten bis vierzehnten Jahre besucht. Arithmetik und Geometrie werden gelehrt.

52. Das Pensum der Volksschule ist die Bruchrechnung und das angewandte Rechnen, in so weit es durch Hülfe der ersten vier Rechnungsarten bewältigt werden kann.

53. Die Aufgabe ist, die ebenen und krummflächigen Körper zu betrachten, dann Flächen und Linien zu untersuchen und vor Allem die Ausmessung der Figuren und Körper.

Als besondere Sätze gelten:

54. Alle Sätze müssen durch eine schöne Construction gefunden werden; auch soll der Schüler Modelle bilden.

55. Es sollen viele Beispiele in der Natur gesucht werden.

56. Viele Aufgaben aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes!

2. Realschulen.

Die Realschule könnte zwar die ganze Mathematik zum Vortrage bringen; zweckmäßiger schließt sie die Differential- und Integralrechnung aus und weist diese den Fachschulen zu. Im Übrigen dürfte sie sich an den Satz zu halten haben:

57. Der mathematische Unterricht der Realschule hat das empirische Interesse eben so wie das speculative zu pflegen.

3. Das Gymnasium.

Der mathematische Unterricht des Gymnasiums darf sich nicht wesentlich von dem der Realschule unterscheiden, obgleich die Praxis nicht selten Divergenzen zeigt. Im Allgemeinen darf zu Gunsten der Realschule angenommen werden, daß in ihr die Methode weiter sei als auf dem Gymnasium. Der Umfang des Unterrichts möchte auch — Eins in's Andere gerechnet — in der That in beiden Lehranstalten derselbe sein. Und nie ist's die Realschule und nie das Gymnasium selbst, welches sich den mathematischen Lehrstoff noch weiter einschränkt als auf die Lehren der Elementarmathematik, sondern allemal eine der Schule entgegenhandelnde Macht, wie z. B.

Digitized by Google

das kurhessische Ministerium. Der specifische Unterschied möchte durch 57 gegeben sein und so ausgedrückt werden:

58. Der mathematische Unterricht des Gymnasiums hat vorzugsweise das speculative Interesse zu nähren, bedarf also weniger Lehrstunden als der der Realschule.

Die Formenlehre des Gymnasiums und der Realschule ist nur darin von der der Volksschule unterschieden, daß diese überhaupt die Geometrie ersetzen muß, also viel selbstständiger auftritt.

γ) Fachschulen.

Von den verschiedenen Fachschulen, zu denen wir auch die Fortbildungsschulen im engern Sinne rechnen, ist weiter nichts zu sagen, als daß sie ihren mathematischen Unterricht auf den Stoff zu beziehen haben, dessen Bewältigung überhaupt ihre Aufgabe ist.

Literatur.

Die Literatur ist sehr reich und der Raum, der ihrer Anzeige gegönnt ist, sehr klein. Daher sieht sich der Berichterstatter in die traurige Nothwendigkeit versetzt, seine Urtheile unbewiesen hinzustellen. Ferner werden die einzelnen Schriften nach gewissen Classen geordnet werden müssen. Die höhere Mathematik wird gar nicht berücksichtigt.

I. Die ganze Mathematik behandelnde Schriften.

1. Methodische.

1) Über die Beschränkung des mathematischen Unterrichts auf den kurhessischen Gymnasien, durch die hohe Ministerialverfügung vom 28. Februar 1843, von Dr. **E. W. Grebe**, Gymnasiallehrer zu Cassel. Bayerhöffer'sche Universitätsbuchhandlung. 8. 24 S. 5 Sgr.

Lesenswerth, weil gut.

2. Lehrbücher.

2) Über das Verhältniß der Arithmetik zur Geometrie, insbesondere über die geometrische Bedeutung der imaginären Zahlen, von **H. Scheffler**. Braunschweig, Leibrock. gr. 8. VIII und 428 S. Geh. 2½ Thlr.

3) Vorschule im Rechnen, Messen und geometrischen Zeichnen. Von **A. Schumacher**, Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften an der Realschule zu Bingen. XII und 172 S. nebst 3 lithograph. Taf. Mainz, Wirth. 27 Sgr.

Dieses Buch soll ein Leitfaden sein für die Handwerksschule, damit das Heftdictiren überflüssig wird. Aber es enthält eine große

Digitized by Google

Menge von Sachen, welche so leicht Keiner dictiren würde: 1) weil man das Papier schonen, 2) weil ein Lehrer der Mathematik besser würde dictiren wollen als das Buch.

II. Einzelne Theile der Mathematik behandelnde Schriften.

1. Arithmetik.

a) Methodische.

4) Meine Methode, die Sätze der Addition, Subtraction, Multiplication und Division durch Beispiele zu veranschaulichen. Von **Wigand**. Halle, Waisenhausbuchhandl. 6 Sgr.

5) Methodische Anleitung zur Behandlung der Zahlen von 1 bis 100. Von **Peter Meister**, Oberlehrer am Schullehrer-Seminar zu Idstein. Wiesbaden, Friedrich. 4. 61 S. und 1 Abbild. 7 Sgr.

b) Lehrbücher.

α) Elementarische. *)

6) Eruditio arithmetica, eine Anweisung zur Selbstübung im Zahlenrechnen, nach einer auf praktische Erfahrung und eignes Forschen gegründeten Methode. Von **Carl Louis Weickert**. 3. Aufl. VIII und 432 S. Dresden 1845. Weickert's Agentur-Büreau.

Ein Buch, welches nicht die erste Auflage verdient hat, geschweige die dritte. Das ganze Buch zerfällt in zwei Abtheilungen. Die erste, welche eine allgemeine Einleitung enthält, paßt allenfalls in eine Encyclopädie der mathematischen Wissenschaften, nicht aber in eine Anleitung zum Selbstüben im Zahlenrechnen (kann man mit etwas anderes als mit Zahlen rechnen?), und die zweite ist voll von mathematischen und noch mehr von methodischen Verstößen. Der gegebene Lehrgang ist antiquirt, ist nicht werth, daß man Geld dafür ausgibt.

7) Anweisung für den Rechnenunterricht in Elementarschulen. Mit besonderer Berücksichtigung seiner Aufgaben zum Zifferrechnen, bearbeitet von **A. Stubba**. 1. Thl. die vier Species in unbenannten und benannten Zahlen. VIII und 217 S. Bunzlau, 1846. Bei dem Verf.

Der Verfasser rechtfertigt die Herausgabe 1) durch die wiederholten Wünsche seiner ehemaligen Schüler und sonstigen Freunde seiner Rechnensachen, 2) durch den Umstand, daß der dreijährige Cursus auf einen zweijährigen reducirt worden ist, welcher nöthigte, den Seminaristen schon etwas Ausgearbeitetes in die Hände zu geben. Wir verdenken's den Schülern des Verfassers nicht, daß sie die Herausgabe seines Buches wünschten; denn es ist recht brauchbar, vorzüglich

*) Diese sind auch in der Regel methodisch, es schien aber gut, sie besonders aufzuführen.

Digitized by Google

deshalb: 1) weil es blos die Bedürfnisse der Elementarschule und Volksschule berücksichtigt, 2) weil es den Lehrstoff sehr zweckmäßig beschränkt, 3) weil das Einzelne sehr zweckmäßig angeordnet ist, 4) weil die Darstellung klar und lichtvoll ist, 5) weil es viele specielle, wenn auch individuelle, Winke gibt. Das Buch eignet sich vorzüglich für angehende Lehrer, welche nach einem weitläufigeren Buche leicht des Guten zu viel thun.

8) Anweisung für den Rechnenunterricht in Elementarschulen. Mit besonderer Berücksichtigung seiner Aufgaben zum Zifferrechnen bearbeitet von **A. Stubba**. 2. Thl. die Bruchrechnungen. Einfache und zusammengesetzte Regel-de-tri, Zins-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Bunzlau 1846.

Im Ganzen gilt von diesem Theil dasselbe, was beim ersten erwähnt wurde.

9) Theoretisch-praktischer Unterricht im Rechnen, von **Ferdin. Malaisé**, Oberlieutenant und Professor. München, 1842.

Ein Buch aus früherer Zeit. — Es darf nicht gebraucht werden, aber wem's in die Hände kommt, dem rathen wir, irgend eine Seite zu lesen, und wir sind versichert, daß er keinen Jungen in die bairischen Regimentsschulen, für welche das Buch bestimmt ist, schicken wird. — Pescheck's Rechenstunden sind verhältnißmäßig golden gegen diesen theoretisch-praktischen Unterricht.

10) Kurze Anleitung zur Rechenkunst für die Schuljugend in den mittlern und untern Classen der deutschen Werk- und Sonntagsschulen, von **Martin Heißler**, Schullehrer zu Piding. 8. 16 S. München, Fleischmann. Geh. 1 Sgr.

11) Lehrbuch der bürgerlichen Rechenkunst von Dr. **Kühne**. gr. 8. Broch. ½ Thlr.

12) Methodisch-praktischer Leitfaden im Kopf- und Denkrechnen für Elementarschulen, von **J. P. Thielemann**, Lehrer zu Wiesbaden. Wiesbaden, Wilh. Bayerle, 1844.

Wer dieses Buch nicht kauft, profitirt.

13) Elemente der Arithmetik für Volksschulen, von **F. Hermann**, Lehrer. Stuttgart, Ebner und Seubert.

Kein übles Buch. Ein Mal wird's wol von Jedem gern gelesen.

14) Erstes Übungsbuch für's schriftliche Rechnen, von **J. B. Saß**. Altona, Schlüter. 4. Aufl. ¼ Thlr.

15) Dessen zweites Übungsbuch. Ebendas. 4. Aufl. ⅔ Thlr.

16) Das Rechnen in der Volksschule. Eine Anleitung zu Kopf- und Tafelrechnen, nebst Aufgabensammlung und einem Monitorenbüchlein von **J. G. Ebner**. Wiesensteig, Schmid. 12. 456 u. 154 S. Geh. 1 Thlr.

17) Der Rechenunterricht in der Elementarschule. In 4 Stufen. Eine lückenlos fortschreitende Reihe von Fragen und Aufgaben, von **Karl Gruber**. Carlsruhe, Braun. 5. Aufl. 84 S. 7½ Sgr.

Digitized by Google

18) Praktisches Rechenbuch von **M. Arnheim.** 3. Aufl. gr. 8. XXIV und 402 S. Leipzig, Hunger. 1 Thlr.

19) Leichtfaßlicher Rechenunterricht von **J. B. Montag.** 8. IV und 120 S. Quedlinburg, Ernst. Geh. ½ Thlr.

20) Lehrbuch des Kopf- und Zifferrechnens für Lehrer in Volks- und Bürgerschulen. I. Th.: die Grundrechnungsarten mit Einschluß der Schlußrechnung in ganzen Zahlen, von **Joh. Georg Decker**, Lehrer in Stuttgart. Stuttgart, Wagner. gr. 8. XIII und 426 S. 1 Thlr.

21) Lehrbuch der Zahlenrechnung, von **Dr. Siderer**, Director der höhern Bürgerschule zu Halberstadt. Halberstadt, Lindequist und Schönrock. 8. IV und 192 S. 17½ Sgr.

22) Das Kopf- und Zifferrechnen, theoretisch und praktisch nach der Methode vom Einfachen zum Zusammengesetzten, mit besonderer Berücksichtigung der Decimalbrüche und der Raumgrößen behandelt; zum Gebrauch für Stadt- und Landschulen und zur Selbstbelehrung, von **S. E. Baltrusch.** Königsberg, Bornträger. gr. 8. XIII und 550 S. und 4 lithogr. Taf.

Das Buch ist bevorwortet von Diesterweg. Dieser sagt: „Das Buch zeichnet sich aus durch systematischen Zusammenhang, Zusammenstellung des Ganzen, durch sinnreiche Combinationen und durch einen Reichthum von eigenthümlichen, lehrreichen und interessanten Aufgaben; es befriedigt höhere Anforderungen, führt zu gründlicherer Erkenntniß der Gesetze der Zahlen und ihrer Verhältnisse und lehrt Aufgaben berechnen, die dem Menschen, der in den einfachsten Verhältnissen lebt, nicht vorkommen; das Werk ist mit ungewöhnlicher Sorgfalt und Umsicht ausgearbeitet, reich ausgestattet." Wenn ein so competenter Richter wie Diesterweg urtheilt, so wünscht man mit ihm übereinstimmen zu können. Mit diesem Wunsche ging auch ich an die Durchsicht oder vielmehr an das Studium des Buches und hatte die Freude, den Diesterweg'schen Urtheilen im Ganzen beistimmen zu müssen. Gleichwohl aber muß ich noch folgende Urtheile hinzufügen: 1) die Einleitung S. 1—10 ist entweder unnütz oder ungenügend; unnütz für den Kenner, denn der weiß die Sache, wo nicht besser, doch eben so gut; ungenügend für den Nichtkenner, weil zu kurz; 2) einzelne Auflösungen entsprechen nicht dem psychologischen Mechanismus. Diesem ist's z. B. zuwider, die Addition mit den Einern anzufangen. 3) Die Lehre von den Proportionen vergrößert den Umfang des Buchs unnöthig. Die arithmetischen Verhältnisse und Proportionen insbesondere sind eine bloße Künstelei oder Spielerei. Man kann sie auch auf nichts anwenden, weil uns die Dinge nicht in arithmetischen Verhältnissen entgegentreten. 4) Die Aufgaben sind zwar im Ganzen sehr gut gelöst, doch vermißt man Vielseitigkeit und Eigenthümlichkeit. Gleichwohl gehört das Buch zu denjenigen, aus denen man etwas lernen kann, wenn man auch schon mehrere Leitfäden u. s. w. durchgenommen hat. Insbesondere wird das „angewandte oder praktische Rechnen" befriedigen.

Digitized by Google

β) Wiſſenſchaftliche.

23) Lehrbuch der Arithmetik für höhere Bildungsanſtalten. Aus hiſtoriſchen und pſychologiſchen Grundlagen für die Zwecke des Unterrichts neu entwickelt von Dr. **Theodor Wittſtein**. I. Th.: die Operationen in einfachen rationalen Zahlen. Hannover, Hahn. ⅓ Thlr.

Ein Buch, an dem man ſeine Freude hat, welches unbedingt empfohlen werden darf. Den Ausgangspunkt für die ganze Unterſuchung bildet die natürliche Zahlenreihe und das dieſe begleitende pſychologiſche Phänomen: die Zahlenlinie. Wir verweiſen auf das Buch ſelbſt und begnügen uns mit der Inhaltsangabe: I. Abſolute ganze Zahlen: Addiren, Multipliciren, Potenziren. II. Algebraiſch ganze Zahlen: Addition, Multiplication. — Von der Zahl Null. III. Abſolute und algebraiſche Brüche: Addition, Multiplication. — Von den unendlich großen Zahlen. IV. Theilbarkeit der Zahlen: von Primzahlen und zuſammengeſetzten Zahlen, von dem Reſte der Diviſion. V. Potenzen, Wurzeln und Logarithmen.

24) Größenlehre für Sonntags- und ſtädtiſche Gewerbſchulen, von Dr. **Friedr. Aug. Günther**, Director der Sonntagsſchule zu Langenſalza. I. Abth.: Bürgerliche Rechenkunſt. Sondershauſen, Eupel. 8. 117 S. 8 Sgr.

Dieſes Buch wird unter den wiſſenſchaftlichen Werken aufgeführt, nicht weil es wiſſenſchaftlich iſt, ſondern weil es Einiges enthält, was nicht in den gewöhnlichen Büchern zu ſtehen pflegt. Weder die Methode noch die Wiſſenſchaft hat durch dieſes Buch gewonnen.

25) Handbuch der allgemeinen Arithmetik, von **P. M. C. Egen**. 3. Aufl. I. Th.: Die Buchſtabenrechnung. Berlin, Duncker und Humblot. gr. 8. 464 S. und 1 Kupfertaf. 2 Thlr.

26) Niedere Arithmetik, als Lehrbuch für die unterſten Claſſen an Gymnaſien und Realſchulen, von **J. Buſſer**, Prof. der Mathematik. St. Gallen, Scheitlin und Zollikofer. 8. IV und 123 S. ⅓ Thlr.

27) Kurze Anleitung zur Algebra für Gymnaſien und zum Privatgebrauch, von **Fr. Joh. Hermann**. Darmſtadt, Kern. gr. 8. VIII und 286 S. und 1 Figurentafel. 1 Thlr.

28) Leitfaden zum Gebrauch bei Vorträgen über beſondere und allgemeine Arithmetik, von **M. J. K. Drobiſch**, Prof. am Königl. Friedrichsgymnaſium zu Breslau. 2. Aufl. Breslau, Max und Comp. gr. 8. VII und 153 S.

c) Aufgabenſammlungen.

α) Elementariſche.

29) Rechenbuch für Volksſchulen und für die untern und mittlern Gymnaſialclaſſen, von **F. Ch. Brand**. 1 Th. 4. Auflage. Klausthal, Schweiger. 56 S. 6 Sgr.

Die individuellen Aufgaben ſind langweilig und die „Vorübungen zu den Brüchen" etwas ſpärlich. Gleichwohl mag dieſes erſte Heft

Digitized by Google

denen empfohlen sein, die kein wohlfeileres haben. Denn es hat einen wesentlichen Vorzug vor andern Büchern, indem es viel mit kleinen Zahlen operiren läßt. Auch hat es wenigstens einzelne Aufgaben in algebraischem Gewande.

30) Sammlung von arithmetischen Aufgaben in systematischer Ordnung. Ein Übungsbuch für lateinische und Gewerbschulen, so wie für den Selbstunterricht, von **Paul Huther**. 2. Auflage. Sulzbach, Seidel. 1846.

Die Aufgaben entsprechen arithmetisch und sachlich den oben ausgesprochenen Grundsätzen. Der Verfasser läßt nicht blos mit Zahlen operiren, sondern auch mit Zahlenverbindungen, und gibt den Aufgaben sehr oft einen algebraischen Anstrich. Diese sind genommen aus dem Leben, handeln aber nicht über „Schmalz, Käse und andere dergleichen interessante Artikel," sondern nehmen ihren Stoff aus „Technologie und Naturlehre, Geographie und Statistik, Geschichte und Chronologie, Landwirthschaft und Forstwesen, Militair und Handel." Sie sind sehr oft neu in ihrer Fassung und anregend durch ihre Elemente. Nur zweierlei wäre noch zu wünschen: 1) das Buch sollte Aufgaben in reinen Zahlen enthalten, 2) mehr Aufgaben bieten. Die Addition muß mit 10 Beispielen zufrieden sein.

Druck und Papier gut.

31) Vorübungen zum praktischen Rechnen für Vorschulen und für die untern Classen der Elementarschulen, von **Bernhard Heinricher**. Münster, Aschendorf. 48 S. 2 Sgr.

Ist nicht der Beachtung werth, 1) weil der Übungen zu wenig sind — 440 für alle 4 Rechnungsarten, 2) weil sie an Einförmigkeit leiden. 3) weil sie die reinen Zahlen ausschließen.

32) Aufgabenbuch zum schriftlichen Rechnen für Elementarschulen. Herausgegeben vom Lehrerverein zu Köln. 4. Aufl. 252 S. Köln, Du Mont-Schauberg.

Die Folge der Übungen zweckmäßig, die Zahlenverknüpfung interessant, die Aufgaben im Abschnitt XVI insbesondere anziehend, aber die Beispiele sind fast alle fingirt.

33) Aufgaben zum Kopfrechnen für Gymnasien und höhere Bürgerschulen, von **Aug. Schulte**, Lehrer der höhern Bürgerschule zu Siegen. Siegen, Friedrich. gr. 8. 3 Bogen. Geh. 6¼ Sgr.

34) Aufgaben zum praktischen Rechnen. Für Real-, Handels-, Gewerb- und Bürgerschulen, von **Kleinpaul**, Lehrer an der Realschule in Barmen. Barmen, Langewiesche. 163 S. gr. 8. Geh. 10 Sgr.

35) 160 Rechentafeln zum schriftlichen Üben der vier Grundrechnungsarten in unbenannten Zahlen u. s. w. Von **Jul. Päschel**, Armenschullehrer in Grünberg. Grünberg, Friedrich Weiß. 4. IV und 29 S.

Das ganze Büchelchen besteht aus Zahlen und Operationszeichen.

Digitized by Google

36) Rechnungsaufgaben nach dem neuen sächs. Münz-, Maß- und Gewichtssystem für Bürger- und Landschulen von **Winter**. Leipzig, Wöller. 1. Bd. 6. Aufl. 4 Bog. 4 Sgr. — 2. Bd. 5. Aufl. 7½ Bog. 6½ Sgr.

37) Aufgaben zum schriftlichen Rechnen in methodischer Ordnung, von **Ebner**. Wiesensteig, Schmid. 1. Th. 50 S. ⅛ Thlr. 2. Th. 62 S. ⅛ Thlr. Resultate dazu ⅛ Thlr.

38) Übungsbuch zum Unterricht in der Zahlenlehre für die obern Classen allgemeiner Volksschulen, von **Ed. Dändliker**. 4. Auflage. 8. IV und 142 S. Zürich, Schultheß. ⅙ Thlr.

39) Übungsbuch im mündlichen und schriftlichen Rechnen, von Conrector **K. Frickhöffer**, Lehrer am Schullehrer-Seminar zu Idstein. Wiesbaden, Ritter. 8. 3 Hefte 47, 64, 66 S. ⅓ Thlr. Resultate dazu.

40) Arithmetisches Vorlegeblatt, welches Aufgaben über die 4 Species in unbenannten Zahlen enthält, nebst Facitbuch, von **G. B. Voigt**. Halle, Kümmel. 2. Aufl. 8. VIII und 91 S. und 1 Vorlegebl. 6 Sgr.

41) Rechenbuch für die untern und mittlern Classen der Elementarschulen. Von Lehrern des Schulinspectionsbezirks Linz. 8. 95 S. Linz a. Rh. Geh. 6¼ Sgr.

42) Praktisches Übungsbuch im Kopfrechnen für dreiclassige Volksschulen. 3. Aufl. Von **Ernst Heß**, Lehrer in Schleusingen. Neustadt a. d. O., Wagner. 8. IV und 66 S. ⅙ Thlr.

43) 3000 Aufgaben zum Zifferrechnen in geordneter Stufenfolge, von **R. Jacobsohn**, Lehrer in Posen. 1. Heft: die vier Grundspecies in unbenannten Zahlen. Posen, Cohn. gr. 8. 28 S. 2 Sgr.

44) Aufgaben zum Zifferrechnen, von **George Hofmann**, Mathematikus und Collega VI. am Königl. Gymnasium zu Freiberg. Freiberg, Craz und Gerlach. 6 Hefte à 1 Bog. und Auflösungen.

Die Aufgaben im Ganzen gut geordnet, empfehlen sich durch den billigen, erst nach und nach zu erlegenden Preis — jedes Heft 1 Gr. — sind aber auch stellenweis langweilig und bieten in ihren ersten Heften nicht genug Concretes.

β) Wissenschaftliche.

45) Algebraische Aufgaben aus dem ganzen Gebiet der reinen Mathematik mit Angabe der Resultate. Als Ergänzung zu Meier Hirsch's Sammlung von Beispielen ꝛc., so wie zum selbstständigen Gebrauch von Dr. **Lehmus**. Berlin, Duncker und Humblot. 8. VI und 141 S. 18 Sgr.

46) Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra. Für Gymnasien, höhere Bürgerschulen und Gewerbschulen. In systematischer Folge bearbeitet von **Eduard Heis**, Oberlehrer der Mathematik, Physik und Chemie an der höhern combinirten Bürger- und Provinzial-Gewerbschule zu Aachen. 3. Aufl. Köln, 1844, Du Mont-Schauberg.

Vergl. die gründliche Recension von Dr. G. Strauch in der Päd. Revue, Decemberheft S. 469—485.

Digitized by Google

d) Monographieen.

47) Methodisch geordneter Lehrgang zum Unterricht in den Decimalbrüchen. Für Jedermann zum Selbstunterricht, besonders aber für Lehrer an geförderten Volksschulen und höhern Lehranstalten bearbeitet von **G. Geppert**, Vorsteher und Lehrer einer Knaben-Unterrichts- und Erziehungsanstalt in Breslau. Breslau, Friedr. Aderholz. 8. 39 S. 5 Sgr.

Gut gemeint, aber weniger gut gelungen, denn die Abhandlung ist unvollständig und bietet für die Methode nichts Beachtungswerthes.

48) Anleitung zur Rechnung mit Decimalbrüchen für Bürger-, Sonntags- und Landschulen, von Dr. **J. Schadeberg**. Halle, Schwetschke und Sohn, 1846. 8. 36 S.

Der Verfasser will zweierlei: 1) eine Anleitung geben, wie die ersten elementaren Sätze aus der Lehre der Decimalbrüche in leicht faßlicher Form zu bieten sind; 2) den Schülern ein Heft liefern. Ich glaube, daß er seinen Zweck verfehlt hat. Denn die Faßlichkeit scheint nicht um ein Haar größer zu sein als in jedem beliebigen Lehrbuche; ja Manches läßt sich gar nicht fassen, weil es wissenschaftliche Unrichtigkeiten enthält, z. B. die §§. 4, 5 und 8, und dann hat das Ganze mehr das Ansehen einer Receptsammlung als einer Entwickelung. Und endlich ist für einen Schüler, der ordentlich weiß, was ein Decimalbruch ist, jede Regel überflüssig.

49) Die Vortheile des Gebrauchs der dekadischen Ergänzungen beim Rechnen, von **J. F. A. Heine**. Neuenburg, Lange. kl. 8. 60 S. Geh. ⅙ Thlr.

50) Erster Lehrgang des Rechenunterrichts in zwanzig Übungsstufen, nebst einem dazu gehörigen Rechenapparate für Elementarclassen an lateinischen, Real- und Volksschulen, so wie für Kleinkinderanstalten und das Elternhaus. Von **E. L. Schuler**, Lehrer am Lyceum in Tübingen. Reutlingen, Kalbfell-Kurz. 8. 32 S.

Der Rechenapparat ist der Heer'sche. Wer ihn kennen lernen will, muß sich das Schriftchen selbst kaufen. Denn er läßt sich nicht gut in der Kürze beschreiben. Er empfiehlt sich aber dadurch, daß die Zahlbilder sehr scharf in die Augen springen. Denn die Einheiten sind durch weiße Kreise auf schwarzem Grunde dargestellt. Die 20 Stufen umfassen den Zahlenraum von 1 bis 100 und sind recht zweckmäßig geordnet.

2. Geometrie.

a) Methodische.

51) Über den Unterricht in der Geometrie von **B. Becker**. Programm der höhern Bürgerschule zu Oldenburg für 1845.

Der Verfasser entscheidet sich für die genetische Methode. (Vgl. Päd. Rev. 1845. S. 301).

Digitized by Google

b) Lehrbücher.

α) Elementare.

52) Die geometrische Formenlehre. Für den Gebrauch in Volksschulen, so wie in den Elementarclassen der Realschulen verfaßt von **H. Reinhard**. Stuttgart, Schweizerbart. 8. VIII und 108 S. mit 194 Holzschnitten im Text.

Fehler gegen die mathematische Wahrheit, ja gegen den gesunden Menschenverstand, z. B. „krumme Linien können sich nur dann decken, wenn sie gleiche Theile gleicher Kreise sind." — Die trockene Zusammenstellung nur der hauptsächlichsten Definitionen und einiger Sätze, die sich leicht plausibel machen lassen, und der Mangel an allem Übungsstoff bezeichnen dieses Buch als ein überflüssiges.

53) Elementare Geometrie, theoretisch-praktisch dargestellt für Lehrer an Volksschulen und an den untern Classen der Realschulen, von Dr. **J. Schenckel**, Lehrer zu Darmstadt. Darmstadt, Pabst. IV und 113 S.

Ich stimme zwar nicht ganz mit diesem Buche überein; denn außer manchem Einzelnen gefällt mir die Anordnung nicht. Allein es empfiehlt sich durch Folgendes: 1) es gibt etwa dasjenige, was nöthig ist; 2) es dringt auf enge Beziehung des geometrischen Unterrichts mit den Gegenständen der Erfahrung; 3) es lehrt im Allgemeinen recht gut, wie Kindern von 10 bis 12 oder 14 Jahren geometrische Wahrheiten beigebracht werden können. — In Bezug auf 2) muß die ganze Umgebung des Kindes herbei, um Beispiele zu liefern. Darüber spöttelt Römer (Päd. Ztg. S. 341—344) nicht nur als über pestalozzianische Gründlichkeit, sondern nennt es grob materiell, läßt's jedoch aus leicht begreiflichen Gründen bleiben, die Wahrheit des Kästner'schen Ausspruches: „Ein Paar Stangen, kreuzweis über einander gelegt, sind für den Verstand ein Bild, an dem er erkennt, daß ein Paar gerade Linien sich nur in einem Punkte schneiden können," zu widerlegen.

54) Der kleine Geometer. Handbüchlein für Lehrer beim Gebrauch der 432 geometrischen Rechenaufgaben. Meurs, Dolle. 8. 39 S. Geh. 5 Sgr.

55) Geometrische Formenlehre, von Prof. Dr. **Osw. Marbach**. Leipzig, Hinrichs. IV und 140 S. 12 Sgr.

56) Mathematische Vorübungen, von **J. C. Lückenhof**, Prof. am Gymnasium zu Münster. Münster, Koppenrath. 2. Abthl. Geometrie. 8. XI und 87 S. und 2 Fig. ⅓ Thlr.

57) Leitfaden der geometrischen Formenlehre. 2. Th: stereometrische Formenlehre. Für Schüler der Gymnasien und höhern Bürgerschulen. Von Dr. **Jul. Hincke**, Oberlehrer am Königl. Domgymnasium zu Halberstadt. Halberstadt, Franz. 8. 48 S. und 6 Figurentaf.

Ein Buch, welches beweist, wie den Anforderungen der Mathematik und zugleich denen der Psychologie genügt werden könne. Es enthält diejenigen Wahrheiten, welche sich ohne die sonst übliche Demonstration ergeben, in einer geordneten Übersicht. — Der Ver-

Digitized by Google

faſſer hofft durch die Benutzung ſeines Buches gediegenen, raſchen Fortſchritt in den obern Claſſen; und man kann zugeben, daß ſeine Hoffnung in Erfüllung gehen wird, ſo weit ſie eben von dem Buche abhängt.

β) Wiſſenſchaftliche.

58) Lehrbuch der Geometrie von Dr. **Carl Ludwig Albrecht Kunze**, Prof. der Math. am Gymn. zu Weimar. Jena, Friedr. Frommann. 1842. I. Bd. Planimetrie. XII und 275 S. und 17 Figurentafeln.

59) Die geradlinige Planimetrie, von **Karl Snell**, Lehrer an der Kreuzſchule in Dresden, jetzt Profeſſor in Jena.

60) Lehrgebäude der niedern Geometrie. Für den Unterricht an Gymnaſien und höhern Realſchulen entworfen von **Carl Anton Bretſchneider**, Profeſſor am Realgymnaſium zu Gotha. Jena, Friedrich Frommann. 1844.

Es mag noch einmal auf dieſe drei vortrefflichen Bücher aufmerkſam gemacht werden mit den kurzen Andeutungen: Das Kunze'ſche Buch iſt zwar in euklidiſcher Weiſe abgefaßt, aber ſchön euklidiſch und gibt eine Menge hiſtoriſcher Notizen, welche Vielen erwünſcht ſein möchten; das Snell'ſche Buch iſt ihm ganz entgegengeſetzt: es will Bewegung in den Fortſchritt bringen und jeder einzelnen Wahrheit im Organismus der Wiſſenſchaft ihre Stelle anweiſen, damit dieſelbe durch den Zuſammenhang getragen und dem Gedächtniß des Schülers nicht mechaniſch aufgepfropft werde. Das Bretſchneider'ſche Buch gibt in ausführlicher Darſtellung das ganze Gebiet der Elementargeometrie und zwar die Zuſätze und Erweiterungen ſehr zweckmäßig abgeſondert von den Hauptſätzen. Vorzüglich aber verdient es alle Beachtung wegen ſeiner Verbindung der Planimetrie mit der Stereometrie. — Im Übrigen verweiſe ich auf die Recenſion in der Päd. Revue, welche dem Buche alle Gerechtigkeit widerfahren läßt.

61) Größenlehre für Sonntags- und ſtädtiſche Gewerbſchulen von Dr. **Friedr. Aug. Günther**, Direct. der Sonntagsſchule zu Langenſalza. Sondershauſen, Eupel. 2. Abth. Geometrie. 122 S. 8 Sgr.

Das abgedroſchene Gerede auf S. 11 über die Methode des mathematiſchen Unterrichts erweckte bei mir ein Vorurtheil gegen das Buch, und die Lectüre hat nicht vermocht, dieſes Vorurtheil als ein ſolches herauszuſtellen. Es iſt ſowohl in methodiſcher als wiſſenſchaftlicher Hinſicht ſchwach.

62) Der erſte Unterricht in der Geometrie. Ein Leitfaden zur Entwickelung und Übung der Faſſungskraft der Jugend. Für die Lehrer der Volksſchulen, ſo wie für diejenigen, welche ſich ſelbſt unterrichten wollen. Nach einer eigenthümlichen Methode bearbeitet von Dr. **Unger**. Erfurt, Keyſer. 1844. VI und 303 S.

Der Verfaſſer iſt ſtrenger Euklidianer, denn nach ihm beſteht die Geometrie aus einer Reihe von innig verbundenen Sätzen, die ſo von einander abhängen, daß die Richtigkeit eines jeden derſelben

Digitized by Google

mit Hülfe der vorhergehenden vollständig sich beweisen läßt. Der erste Cursus enthält blos Aufgaben, welche in katechetischer Form sehr gut behandelt sind — und am Schluß sind häufig die Lehrsätze angefügt, welche sich als Folgerungen ergeben. Das zweite Buch bietet uns das erste Buch des Euklid. Gleichwohl ist es sehr zu empfehlen, und zwar nicht blos den Euklidianern, sondern Allen. Man lernt etwas daraus.

63) Planimetrie und Stereometrie für den Schul- und Selbstunterricht, von **Carl Koppe**, Oberlehrer am Gymnasium zu Soest. 2. Aufl. Essen, Bädecker. XV und 282 S.

Der Verfasser „hat gestrebt durch Befolgung eines einfachen und natürlichen Entwickelungsganges und durch eine klare und faßliche Darstellung dem Anfänger das Studium der Geometrie so leicht als möglich zu machen, ohne jedoch der wissenschaftlichen Strenge und Gründlichkeit etwas zu vergeben.“ Klar und faßlich ist die Darstellung, aber nicht der Entwickelungsgang natürlich, sondern euklidisch. Er ist wohl streng und gründlich, entspricht aber nicht unsern eben ausgesprochenen Forderungen. Das springt sogleich in die Augen, wenn man die Überschriften liest. Wir heben noch dreierlei hervor, was dem Buche zur Empfehlung gereichen kann: 1) die Planimetrie enthält 367 Übungsaufgaben, welche gewiß dem das Buch gebrauchenden Lehrer sehr willkommen sind. Aber warum ist die Stereometrie nicht mit solchen bedacht? 2) Die Lehrsätze, welche nicht in's System gehören, sind mit einem Sternchen bezeichnet. Das ist gewiß sehr zweckmäßig, vielleicht aber noch zweckmäßiger, wenn diese in Aufgabenform ganz und gar von den im System stehenden Sätzen getrennt worden wären; auch sieht man nicht, warum ein Satz nicht in's System gehören soll. 3) Die Stereometrie enthält Einiges, was sonst beim stereometrischen Unterrichte weggelassen zu werden pflegt. Diese Weglassung ist aber zu verwerfen, einmal im Interesse der Stereometrie, denn sie wird hie und da sehr stiefmütterlich behandelt, dann im Interesse der Pädagogik, denn die Stereometrie ist am meisten geeignet, die geometrische Phantasie in Anspruch zu nehmen. Daher dem Verfasser Dank für diese Ergänzungen, namentlich für seine Lehre vom Obelisken.

64) Lehrbuch der Geometrie von Prof. **F. Wolff**. 3. Aufl. Berlin, Logier. 2. Th. Stereometrie und sphärische Trigonometrie. gr. 8. VI und 290 S. und 3 Taf. 1 Thlr.

65) Lehrbuch der ebenen Geometrie von **Kaufmann**. Stuttgart, Becher. 2. Aufl. gr. 8. VIII und 203 S. 8 Kupfertaf. $^3/_4$ Thlr.

66) Lehrbuch der Mathematik von Prof. Dr. **Wilh. Wilde**. Leipzig, Breitkopf und Härtel. I. Band: Ebene Geometrie. VIII und 274 S. 8 Figurentaf. $^5/_6$ Thlr.

67) Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie auf Gymnasien und Realschulen. Von **T. Wusser**, Prof. an der Kantonsschule zu St. Gallen. 8. 121 S.

Digitized by Google

c) Aufgabensammlungen.

68) Der kleine Geometer. 432 geometrische Rechenaufgaben für geförderte Schüler. Meurs, Dolle. 44 S. 1 Figurentaf.

Das Büchlein tritt ohne Vorrede in die Welt. Der Verfasser überläßt's uns, damit zu machen, was wir wollen. Es scheint zur Übung in den Schulen bestimmt zu sein, welche als letztes Ziel der Geometrie aufstellen die Beherrschung der verschiedenen Raumgebilde des gewöhnlichen Geschäftslebens durch Rechnung, ohne daß ihr die eigentliche Wissenschaft zu Hülfe kommt. Es scheint als Aufgabensammlung bestimmt zu sein für die Formenlehre in Volksschulen oder in Fortbildungsschulen im engern Sinne. Wenn das Büchlein dies und nichts weiter beansprucht, so ist's im vollkommenen Rechte. Denn die Aufgaben sind mannichfaltig, in genügender Anzahl vorhanden — eine Nummer enthält oft mehrere Aufgaben — zweckmäßig bis auf wenige (124. 125. 141) und interessant (vergl. 52).

69) Methodisch fortschreitende Fragen und praktische Aufgaben aus der elementaren Geometrie zur Beantwortung für Schüler von Dr. **J. Schenckel**, Lehrer zu Darmstadt. Darmstadt, Pabst. 8. 63 S. Geh. 7½ Sgr.

Das Buch schließt sich ganz eng an 51 an und ist eben so zu beurtheilen.

d) Monographieen*).

70) Grundzüge eines Systems planimetrischer Aufgaben von **Friedr. Mann**. Nürnberg, John Leonh. Schrag. IV und 72 S. und 1 lithogr. Tafel. 9 Sgr.

„Die geometrischen Aufgaben mit ihren Lösungen sollen nicht als eine unzusammenhängende Masse, als eine Reihe einzelner Kunststückchen vorgeführt werden," sondern im Organismus. Daß es so werde, will der Verfasser mit seinem Buche erreichen. Nachdem er die Principien S. 1—4 aufgestellt hat, läßt er die Behandlung einzelner Aufgaben folgen, welche einen vollständigen Organismus bilden. Das Verfahren des Verfassers im Einzelnen ist nicht neu, sondern so alt als die Wissenschaft, und auch der Gedanke zum Ganzen sehr oft dagewesen. Gleichwohl liest man das Buch gern einmal.

71) Trigonometrische Aufgaben mit vollständigen Auflösungen von Dr. **G. Lauteschläger**. Darmstadt, Jonghaus. gr. 8. IV und 119 S. Geh. 20 Sgr.

72) Theorie der Parallelen von **F. Würcker**. Meiningen 1846.

In euklidischer Weise. Sonst gut.

73) Lehren aus der Elementarmathematik von **C. Busch**, Gymnasialoberlehrer zu Münster. München, Theissing. 8. VIII und 241 S. Geh. 1 Thlr.

---

*) Das Wort im engsten Sinne genommen.

Digitized by Google

74) Das malfattiſche Problem, neu gelöſt von **C. Adams**. Winterthur, Steiner. 4. 24 S. und 1 lithogr. Taf. ½ Thlr.

75) Vollſtändige Theorie des ebenen Dreiecks. Auf eine eigenthümliche Art dargeſtellt. Münſter, Koppenrath. 8. 34 S. und 1 Figurentafel. ⅙ Thlr.

76) Die merkwürdigſten Eigenſchaften des geradlinigen Dreiecks, von **Adams**. Winterthur, Steiner. VI und 112 S. und 2 Kupfertafeln. Geh. 1¼ Thlr.

77) Vorſchule der darſtellenden Geometrie. Ein Handbuch für Lineal- und Zirkelzeichnen zur praktiſchen Benutzung für angehende Handwerker, Maſchinen- und Bau-Zeichner, Feldmeſſer, Architekten, Ingenieure und Schüler techniſcher Lehranſtalten und Gewerbeſchulen, von Dr. **A. L. Buſch**, Obſervator an der königl. Univerſitätsſternwarte und Lehrer an der königl. Provinzialgewerbeſchule zu Königsberg. Mit einem Vorwort von **C. G. J. Jacobi**, ordentl. Profeſſor und Mitglied der Berliner Akademie der Wiſſenſchaften. Berlin, Reimer. XII und 168 S. mit Figuren im Texte. 25 Sgr.

Dieſes Buch ſteht unter den Monographien, weil ich's anſehe als die Formenlehre zur deſcriptiven Geometrie, als welche es auch dem Verfaſſer nach der Vorrede gilt. Der Verfaſſer hat zunächſt die auf dem Titel Genannten im Auge gehabt; Jacobi aber meint, es ſolle auch für den wiſſenſchaftlichen Unterricht in der Geometrie, wie ihn Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen gewähren, vorbereiten. Dem müſſen wir widerſprechen; denn einmal würden die Anfänger mit den Zeichnungen nicht gut zu Stande kommen, dann aber möchte das Gedächtniß, obgleich es den Jungen am liebſten zur Hand iſt, ein Bischen zu ſehr in Anſpruch genommen werden. Das Buch ſelbſt iſt in ſeinem Sinne ausgezeichnet. Saubere und accurate Zeichnungen, die man ſchon gern anſieht, kurze und klare Darſtellung, eine gewiſſe Vollſtändigkeit der Aufgaben, Mannigfaltigkeit ihrer Auflöſungen und eigenthümliche oder weniger bekannte Conſtructionen zeichnen das Buch aus.

Digitized by Google

X.

Zeichnen.

Bearbeitet

von

August Lüben.

Methodik.

I.

Sowohl Behörden, als auch einzelne sachverständige Pädagogen haben in neuester Zeit sich ungünstig über den Erfolg des Zeichenunterrichts in den Schulen ausgesprochen. Die Leistungen sollen nach ihnen mit der Zeit, die auf den Gegenstand verwendet wird, in keinem Verhältniß stehen. Die große Mehrzahl der Schüler der Bürger- und Volksschulen verlasse diese Anstalten, ohne eine ausreichende Fertigkeit im Zeichnen erlangt zu haben.

Ein bekannter großer Pädagog, der amtlich alljährlich eine große Anzahl von Schulen, namentlich Bürgerschulen, zu inspiciren hat, versicherte mir kürzlich, daß zweierlei ihn höchst selten befriedige: die Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck und im Zeichnen.

Worin hat dies in Betreff des Zeichnens seinen Grund?

Aufgefordert von einer hohen Behörde habe ich Folgendes zur Antwort gegeben.

1. Die meisten Lehrer vernachlässigen die Bildung des Auges.

Das gewöhnliche Verfahren der meisten Zeichenlehrer besteht darin, die Vorlegeblätter schweigend auszutheilen, die Körpergruppen zum Naturzeichnen aufzustellen, nachzusehen, ob jeder Schüler still arbeitet und augenfällige Fehler als solche zu bezeichnen und selbst zu verbessern, wenn der Schüler sich geberdet, als wäre dies für ihn zu schwer.

Bei diesem Verfahren lernt der Schüler nicht nur nicht sehen, sondern verliert auch die Lust zum Zeichnen. Soll der Schüler *sehen lernen*, so muß jede, auch die kleinste, Zeichnung und die einfachste Körpergruppe mit ihm besprochen werden. Ehe er den Bleistift ansetzt, muß ihm an der Zeichnung oder dem zu zeichnenden

Digitized by Google

Gegenstande vollkommen klar sein a) das gegenseitige Verhältniß der Theile, b) die Lage derselben zu einander, c) die Richtung der verschiedenen Linien, Kanten und dergl. Dies wird aber nur erreicht, wenn man den Schüler absichtlich veranlaßt, sein Augenmerk in aller Schärfe darauf zu richten. Hierbei muß zugleich aufgesucht und festgestellt werden, in welcher Weise die gegebene Aufgabe am besten zu lösen. Vorgefallene Fehler müssen durch geeignete Fragen vom Schüler selbst als solche erkannt und unter allen Umständen von ihm selbst verbessert werden.

2. Die Lehrer gestatten beim freien Handzeichnen den Gebrauch von allerlei Meßinstrumenten, wie Zirkel, Papierstreifen und dergl.

Hierdurch wird die Bildung des Auges ungemein gehindert. Schüler, welche bei den Elementarübungen jede Linie abmessen dürfen, lernen selten richtig nach der Natur zeichnen.

3. Die Lehrer halten nicht auf volle Richtigkeit beim Zeichnen.

Ob eine Zeichnung mehr oder weniger richtig ausfällt, hängt natürlich von der Fertigkeit ab, welche der Schüler im Sehen erlangt hat; denn die Hand stellt ohne Schwierigkeit richtig dar, was das Auge richtig gesehen. Da nun das Auge beim Elementarschüler am ungeübtesten ist, so verstößt dieser auch am meisten gegen die Richtigkeit. Statt nun mit aller Strenge darauf zu halten, daß jede den Kräften des Schülers angemessene Aufgabe tadellos von ihm gelöst werde, heißt es: „Nun, das nächste Mal wird's ja wol besser gehen." u. s. w. Aber es geht das nächste Mal nicht besser, sondern, wie es in der Natur der Sache liegt, viel schlechter.

Der Grund zum fehlerhaften Zeichnen wird auf der Elementarstufe gelegt.

4. Die Lehrer halten nicht streng genug auf Sauberkeit in der Darstellung.

Wenn ich nach den Schulen urtheilen darf, die ich auf Reisen zu sehen Gelegenheit hatte, und nach den Schülern, die mir alljährlich aus andern Schulen in nicht unbeträchtlicher Anzahl zugeführt werden, so möchte ich behaupten: die Unsauberkeit beim Zeichnen ist beinahe allgemein, ist Regel, die Sauberkeit Ausnahme.

Obwohl die Unsauberkeit beim Zeichnen vorzugsweise in der Fahrlässigkeit des Lehrers ihren Grund hat, so ist doch nicht zu leugnen, daß sie sehr begünstigt wird durch die leichte Art, gemachte Sudeleien mittels des Gummi wieder zu beseitigen. Es würden große Fortschritte im saubern Zeichnen gemacht werden, wenn die Lehrer den Gebrauch des Gummi gar nicht oder doch nur ausnahmsweise gestatteten.

5. Die Lehrer halten selten eine erprobte Stufenfolge inne.

Nachdem die allerersten Elementarübungen dürftig beendet sind, erhalten die Schüler kleine Landschaften, Thiere, Blumen, Köpfe u. dgl. zum Nachzeichnen. Die Lehrer meinen, dadurch die Lust zum Zeichnen

Digitized by Google

zu erwecken, unterdrücken sie aber in der That. Denn jede Aufgabe, welche die Kräfte des Schülers überschreitet, macht ihn mißmuthig. Für den Elementarunterricht und das erste Naturzeichnen muß die Reihenfolge der Übungen durchaus festgestellt und streng inne gehalten werden, wenn der Schüler mit Freudigkeit arbeiten soll.

6. Für die Elementarübungen wirkt die Verbindung der Formenlehre mit dem Zeichnen nachtheilig.

Die Formenlehre macht einen andern Gang nöthig, als er beim Zeichnen inne gehalten werden kann. Alles, was in dieser Beziehung geschehen darf, muß sich darauf beschränken, die geometrischen Figuren, deren Darstellung der Zeichenunterricht vorschreibt, kurz zu besprechen.

7. Das sogenannte Erfinden verzierter Figuren tritt meist zu früh auf und wird hier und da in zu weiter Ausdehnung getrieben.

Die Schüler müssen erst viel schöne Formen gesehen haben, ehe man die Forderung an sie stellen kann, selbst dergleichen zu erfinden. Statt sie also hierzu zu veranlassen, thut man besser, ihnen recht oft geeignete Zeichnungen zu zeigen, das Schöne derselben von ihnen auffinden und sich darüber aussprechen zu lassen.

Wie geschmacklos die Producte sind, welche in Schulen erzeugt werden, in denen man auf der Elementarstufe viel erfinden läßt, haben wol am stärksten Robolsky und Schiele in ihrem Werke: „Aufgaben für den Zeichenunterricht nach Pestalozzi'schen Grundsätzen," gezeigt. Auch was Stein (in Neuzelle) seiner Zeit hierin geliefert, ist fast ohne Werth.

8. In den mittlern Bürgerschulen wird nicht Zeit genug auf das Naturzeichnen verwandt.

Der Werth des Naturzeichnens muß hoch angeschlagen werden, weil es das Auge ganz vorzüglich bildet und das einzige Mittel ist, durch welches dem Schüler das Verständniß von Zeichnungen und Gemälden eröffnet wird, deren Betrachtung den Schönheitssinn vorzüglich weckt und bildet. Auch dient es oft dem unmittelbaren Gebrauch.

In den meisten mittlern Bürgerschulen wird gar nichts nach der Natur gezeichnet; in andern beschränkt man sich auf die P. Schmid'schen Körper. Der Schüler muß aber, wenn ihm das Naturzeichnen wahrhaft nützen soll, dahin gelangen, allerlei Werkzeuge, Gefäße, ein Haus, ein Denkmal und dergl. schnell und richtig aufzeichnen zu können.

9. In mittlern Bürgerschulen sollte man sich bei Darstellung schattirter Zeichnungen ausschließlich der schwarzen Tusche oder der Sepia bedienen, nicht aber der schwarzen Kreide.

Abgesehen davon, daß eine mit schwarzer Tusche oder Sepia ausgeführte Zeichnung Auge und Geschmack mehr befriedigt, als eine Kreidezeichnung, also auch größere Lust zum Zeichnen erweckt, ist gewiß, daß man im Gewerbsleben nirgends Kreidezeichnungen gebrauchen kann. Die Geschicklichkeit in dem hier gemeinten Tuschen läßt sich durchaus eben so schnell erwerben, wie im Arbeiten mit

Digitized by Google

Kreide, und ist die Fertigkeit einmal erworben, so läßt sich eine größere Tuschzeichnung in kürzerer Zeit vollenden, als eine Kreidezeichnung.

So weit meine Kenntniß reicht, ist das Kreidezeichnen hauptsächlich durch P. Schmid in die Schulen gekommen. Es ist aber kein wesentlicher Bestandtheil seiner Methode. Leider können jetzt die wenigsten Lehrer tuschen. Die Schuld davon tragen meistens die Seminare.

10. In manchen Schulen wird zu viel Zeit auf das Anfertigen großer, schattirter Zeichnungen verwandt.

Es ist nicht zu leugnen, daß das Ausführen größerer schattirter Zeichnungen nach guten Vorlegeblättern, namentlich von Köpfen, Thiergruppen, Blumenstücken, architektonischen Gebilden und dergl. Geschmack und Auge bildet, wenn es in rechter Weise geleitet wird; aber es darf nicht ausschließlich auftreten, auch nicht in den Oberclassen, sondern muß vielmehr mit dem strengern Naturzeichnen fortwährend abwechseln. Am wenigsten ist wol das Zeichnen größerer Landschaften zu empfehlen.

11. In den höhern Bürgerschulen wird meist zu große Rücksicht auf den zu ergreifenden Beruf genommen.

Hat ein Knabe sich bestimmt, Feldmesser, Maschinenbauer, Bergmann zu werden, so möchte er nichts weiter in den Zeichenstunden thun, als Bergstriche machen, Pläne zeichnen, Maschinenzeichnungen copiren und dergl. Solchen Forderungen sollte nur nachgekommen werden, wenn bereits eine ausreichende Fertigkeit im Zeichnen überhaupt erworben worden wäre.

12. Auf dem Lande, so wie auch in kleinen und mittlern Städten haben die Kinder zu wenig Gelegenheit, wirklich schöne Gegenstände und Zeichnungen zu sehen.

Der Geschmack bildet sich nur durch Anschauen des Schönen. Die meisten Schulen haben nicht mehr Vorlegeblätter, als unmittelbar zum Nachzeichnen erforderlich sind; Sachen für besondere Geschmacksbildung fehlen gänzlich. Die Ursache davon mag hier und da in unzureichenden Geldmitteln liegen, in vielen Fällen aber gewiß auch in der mangelhaften Ansicht der Lehrer hierüber. Viele wissen wol nicht einmal, wie sie es anzufangen haben, um eine schöne Zeichnung für Schüler recht nutzbar zu machen. Es wäre vielleicht kein überflüssiges Unternehmen, wenn ein sachverständiger Mann eine Anzahl schöner Zeichnungen erscheinen ließe und dazu einen Commentar für die rechte Benutzung lieferte. Die Schulen müßten, um Methode in das Verfahren zu bringen, für jede Stufe des Zeichenunterrichts Vorlegeblätter zum Nachzeichnen und zum bloßen Anschauen haben. Letztere könnten überall etwas complicirter sein. Von dem, was bis jetzt den Schulen in dieser Beziehung geboten worden, darf Großes nicht erwartet werden.

Digitized by Google

II.

In der Voraussetzung, daß es für manchen Zeichenlehrer von Interesse sein dürfte, seinen Lehrgang einmal mit dem eines Andern vergleichen zu können, gebe ich hier einen kurzen Abriß des von mir seit einer Reihe von Jahren befolgten, zunächst jedoch nur so weit, als ich denselben in einer mittlern Bürgerschule für Knaben ausführe.

Erste Stufe. Darstellen gerader Linien, Winkel und der geradlinigen geometrischen Grundformen, nämlich des Dreiecks, Rechtecks, Quadrats, Sechs- und Achtecks, verbunden mit Übungen im Theilen von Linien und Winkeln, so wie im Nachzeichnen einfach verzierter Figuren, denen eine der obigen Formen zu Grunde liegt.

Die Grundformen werden möglichst durch wirkliche Gegenstände zur Anschauung gebracht, mit den Kindern besprochen und ihnen dann in sehr sauber lithographirten Vorlegeblättern zum Nachzeichnen vorgelegt. Die Besprechung wird, um sie nicht zur „Formlehre" werden zu lassen, nicht weiter ausgedehnt, als zum Verständniß erforderlich ist.

Alle Linien, Winkel und Figuren, welche gezeichnet werden, haben eine in Zollen bestimmte Länge.

Zu den ersten Übungen wird die Schiefertafel benutzt, nach 2 oder 3 Monaten Papier und Bleifeder.

Speciell ausgeführt ist diese Stufe im ersten Hefte meiner „Anleitung zum ersten Zeichenunterricht für Knaben- und Mädchenschulen." (Halle, bei Kümmel. Pr. 11¼ Ngr.)

Zweite Stufe. Übung im Zeichnen geradliniger Aufrisse, und zwar theils nach Vorlegeblättern, theils nach wirklichen Gegenständen.

Die einfachen Gegenstände der Schulstube, nämlich die Wandtafel, die Thür, ein Fenster, die Vorderansicht eines Schrankes und dergl. werden in Bezug auf ihre Gestalt betrachtet und dabei das Verhältniß ihrer Länge und Breite zuerst durch das Auge, dann durch den Zollstock genau angegeben. Ist dies geschehen, so wird erklärt, was man unter verjüngtem Maßstabe zu verstehen habe und einer der besprochenen Gegenstände danach vor den Augen der Kinder gezeichnet. Hierauf zeichnen die Kinder selbst verschiedene geradlinige Aufrisse und erhalten darauf Vorlegeblätter, welche dergleichen darstellen, zum Nachzeichnen.

Das zweite Heft meiner oben erwähnten Anleitung enthält 25 Aufrisse dieser Art.

Dritte Stufe. Darstellung einfacher Bogenlinien und der krummlinigen geometrischen Grundformen, nämlich des Kreises, Eirundes und Langrundes, verbunden mit dem Nachzeichnen einfach verzierter Grundformen, Arabesken, Rosetten und dergl.

Diese Stufe entspricht der ersten. Den Stoff dazu enthält das dritte Heft meiner Anleitung.

Digitized by Google

Vierte Stufe. Übung im Zeichnen von Aufrissen mit geraden und krummen Linien, theils nach Vorlegeblättern, theils nach Kunstgegenständen. Auch gepreßte, auf Papier geleimte Pflanzenblätter werden auf dieser Stufe nachgezeichnet.

Diese Stufe ist eine weitere Ausführung der zweiten. Die Kinder erhalten die Aufgabe, wöchentlich einen Aufriß von Gegenständen außer der Schule anzufertigen, z. B. von einzelnen Theilen und ganzen Vorderansichten schöner Gebäude, Denkmäler des Gottesackers, Stacketen und dergl. In der Schule selbst werden in dieser Zeit vorzugsweise Vorderansichten von geschmackvollen Kunstgegenständen nachgezeichnet.

Stoff hierzu liefert das vierte und fünfte Heft meiner Anleitung.

Fünfte Stufe. Übung im Zeichnen mit der Feder.

Das Zeichnen mit der Feder gehört zu denjenigen Übungen, welche den Kindern viel Freude machen. Es werden hierbei nicht Bleistiftzeichnungen mit der Feder nachgezogen, sondern vorgelegte Zeichnungen gleich mit der Feder dargestellt. Das erfordert, da ein Wegwischen und Verbessern nicht möglich ist, außerordentliche Aufmerksamkeit, schärft darum das Auge und gewöhnt zugleich zu großer Sauberkeit. Als Vorlagen dienen sehr sauber angefertigte Zeichnungen von Blättern, Blumen, Früchten und Thieren, wodurch das Zeichnen zugleich in den Dienst der Naturgeschichte tritt. Zuweilen wird auch wol ein Häuschen mit ganz leichter landschaftlicher Umgebung angefertigt.

Als Material bedienen sich die Kinder abwechselnd der schwarzen, rothen, blauen, grünen und violetten Dinte, wodurch der Eifer zum Zeichnen ungemein erhöht wird. Die Farbe wird meist dem Gegenstande angemessen gewählt; Blätter werden z. B. in schönem Grün dargestellt, Blumen in Gelb, Roth, Blau u. s. w.

Sechste Stufe. Übung im Darstellen geometrischer Constructionen mittels Lineal und Zirkel.

Die meisten Kinder der Bürgerschule werden einst Handwerker. Nur der geringste Theil der Handwerker kann die Fertigkeit, geometrische Constructionen mittels des Zirkels und Lineals darstellen zu können, ohne Nachtheil entbehren. Ich verwende daher ein paar Monate darauf und habe die Freude zu sehen, daß die Kinder durch diese Übungen außerdem auch noch wesentlich an Sauberkeit beim Zeichnen überhaupt gewinnen. Zugleich wird bei diesen Übungen manches früher in der Geometrie Dagewesene recht passend in Erinnerung gebracht.

Der Stoff für diese Stufe ist enthalten in:

Lüben Aug., 35 Vorlegeblätter nebst erläuterndem Text zum geometrischen Zeichnen mit Lineal und Zirkel für Bürger- und Gewerbeschulen Aschersleben, bei Laue. 1845.

Digitized by Google

Siebente Stufe. Das Naturzeichnen.

Im Naturzeichnen habe ich seit einigen Jahren einen Weg eingeschlagen, der mich schneller zum Ziele führt, als der sonst von mir befolgte. Während ich nämlich früher lange Zeit die bekannten P. Schmid'schen Körper mit dem freien Auge zeichnen ließ, beschränke ich diese Übung jetzt auf das Nothwendigste, erläutere dabei einige der gewöhnlichsten optischen Erscheinungen, namentlich das Verhalten paralleler wagerechter Linien, entwickele daraus die unentbehrlichsten Gesetze und lasse nun sogleich nach Augen- und Accidentalpunkt, den Kreis nach der bekannten Construction zeichnen. In 3 Monaten sind nach diesem Verfahren auch die schwächern Knaben so weit, daß sie einfache Gegenstände, wie Tassen, Kannen, Leuchter, Vasen, Stühle, Tische und dergl. ohne Fehler nach der Natur zeichnen.

Achte Stufe. Übung im Schattiren mit schwarzer Tusche und Sepia.

Nachdem auf eine anschauliche Weise die Hauptgesetze für Licht und Schatten entwickelt worden sind, lasse ich seit einigen Jahren das Arbeiten mit schwarzer Tusche folgen, während früher hier das Schattiren mit schwarzer Kreide eintrat. Letzteres habe ich für die mittlere Bürgerschule ganz aufgegeben und die Gründe dafür bereits oben angeführt.

Für diese und zum Theil auch für die schwerern Übungen der vorigen Stufe fehlt es an passenden Hülfsmitteln. Ich halte zweierlei für nothwendig: 1) eine Sammlung geschmackvoller, in Tuschmanier ausgeführter Zeichnungen von Gegenständen aus dem Bereich der Gewerbe, die sowohl zum Nachzeichnen als auch zum Anschauen und Besprechen behufs der weitern Bildung des Schönheitssinnes dienen könnten; 2) etwa ein Dutzend schön geformter Gefäße, Vasen und dergl. in Zinkguß oder einem andern haltbaren Material. Hiermit versehen würde man die Zeichenkraft und die Kunstbildung der Kinder ungemein fördern. Die genannten Zeichnungen habe ich für meine Schüler angefertigt und gedenke sie in einiger Zeit in einer „Anleitung zum Schattiren mit schwarzer Tusche und Sepia" mit erscheinen zu lassen. Von den bezeichneten Gegenständen bringen die Kinder Manches aus dem elterlichen Hause mit; Anderes füge ich aus meinen eigenen Vorräthen hinzu. In größern Städten findet man bei Klempnern und in Porzellanhandlungen manches Brauchbare.

III.

G. A. Hippius, Lehrer der Zeichenkunst an mehrern kaiserlichen Erziehungsanstalten in Petersburg, hat in diesem Jahre ein kleines Schriftchen herausgegeben, welches den Titel führt: „Versuch, das pädagogische Verhalten angehender Zeichenlehrer in Grundsätze

Digitized by Google

zu faſſen" (Reval und Leipzig, 1846. Pr. 3½ Ngr.). Sein Inhalt iſt vortrefflich, bezieht ſich jedoch nicht ausſchließlich auf den Zeichenunterricht, ſondern auch auf Erziehung und Unterricht überhaupt, und findet ſich bereits in einer größern Schrift des Verfaſſers: „Grundlinien einer Theorie der Zeichenkunſt, als Zweiges allgemeiner Schulbildung, nebſt praktiſcher Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen" (Petersburg und Leipzig, 1842. Pr. 1 Thlr. 20 Ngr.) niedergelegt.

Ich glaube nichts Überflüſſiges zu thun, wenn ich das hier im Auszuge wiedergebe und mit einigen Bemerkungen begleite, was ſich direct auf den Zeichenunterricht bezieht.

„Bedenke den Anfang des Unterrichts! — Das Leſen beginnt man jetzt noch öfters mit Buchſtabiren, ſtatt mit Lautiren, — das Zeichnen mit der Hand-, ſtatt mit der Geſichts-Übung. Das iſt, weil unnatürlich, ewig falſch."

Dieſer Gedanke ſollte dem Zeichenlehrer immer gegenwärtig ſein, nicht blos zu Anfange des Unterrichts. Einen Gegenſtand vollkommen nach ſeiner Geſtalt bis ins Einzelnſte hin anſchauen, iſt beſſer, als zehn leichtfertig, gedankenlos zeichnen.

„Fordere auf zu beſonnenem Zeichnen! — Wie im Leſen der kleine Schüler das Wort nicht errathen darf, ſondern erkennen, wie er es geiſtig erfaſſen ſoll, ſo hat er im Zeichnen die Form nicht zu errathen, ſondern mit bewußter Klarheit zu erkennen und ſich darüber auszuſprechen. — Das Kind denkt meiſtens nur dann, wenn es zum Denken aufgefordert wird."

Hierdurch allein wird das Auge geübt und das Richtigzeichnen möglich gemacht.

„Lehre unterhaltend! — Die Kunſt bezweckt Belehrung und Erheiterung. Die Zeichenſtunde ſei überall auch eine Erholung, ſie iſt es ihrer Natur nach beſonders in Gelehrten-Schulen."

Der Zeichenunterricht macht, gut ertheilt, wol allen Schülern Vergnügen; das eigentliche Naturzeichnen erfordert indeß namentlich in der erſten Zeit eine nicht geringe Geiſtesanſtrengung. Die ungeübten Denker laſſen ſich auf dieſer Stufe ſehr leicht von den geübtern unterſcheiden. Übrigens habe ich aber ſtets auf andern Stufen Schüler gehabt, denen beim Zeichnen im eigentlichſten Sinne der Schweiß von der Stirn lief. Erholung iſt ſolchen das Zeichnen wol ſchwerlich; aber ihr außerordentlicher Eifer beweiſt, daß es ihnen ſehr großes Vergnügen macht.

„Vor allen Dingen — Stille! — Stille iſt die Weihe der Claſſe, geiſtigen Wachsthums erſte Bedingung. In der Zeichenſtunde vollends, wo nur die Hand zu ſprechen hat, iſt vollkommne Ruhe unerläßlich; denn das Gelingen der Arbeit iſt abhängig einzig und allein von Aufmerkſamkeit und Eifer. Dieſe wohlthätige Stille, einmal zum Geſetz erhoben und mit Conſequenz aufrecht erhalten,

Digitized by Google

wird von der Jugend gern beobachtet. — Die Zeichenkunst ist eine stille Kunst."

„Dringe auf Sauberkeit! — Alles, was den Zeichner umgibt, zeuge von Geschmack. Diese Anforderung ist eben so wichtig, als es gewiß ist, daß ein guter Zeichenunterricht sich am Ende auch kundgibt durch Gewöhnung und Liebe zum Geschmackvollen. — Sauberkeit ist die geistige Knospe, aus der sittliche Reinheit entblüht."

Die Zeichenbücher müssen äußerlich und innerlich stets so beschaffen sein, daß man sie ohne Erröthen jedem Sachverständigen, auch bei öffentlichen Prüfungen, vorlegen kann. Die Ränder auf den Zeichenbrettern dürfen nur Versuche aufzuweisen haben, die das Zeichnen selbst nothwendig macht, nie ekelhafte Sudeleien. Darin sei man unerbittlich.

„Und keine Sprünge! — Mit der Perspective — wie es Viele thun — ist das Zeichnen eben so wenig zu beginnen, als mit der Grammatik die Muttersprache. Das Zeichnen, wie die Sprache, gestaltet sich im Schüler als Geistesthätigkeit, eh' er von der Regel weiß."

„Wähle wohl dein Material! — Zu Anfang und auch später ist das Blei das beste Material; es dringt mit seiner Feinheit in die kleinsten Formen ein, — ist mild und klar, kräftig und rein, erfüllt jede Bedingung. — Aber auch mit andern Mitteln, nach Maßgabe ihrer Fortschritte, mache deine Schüler vertraut."

Für größere schattirte Zeichnungen ist schwarze Tusche und Sepia das geeignetste Material, wie schon oben gezeigt worden.

„Die zeichnende Jugend studire Musterblätter — und die Natur. — Beides ergänzt das Verständniß, — Beides gehört zusammen, wie Denken und Fühlen.

1. Copiren ist vielfach, schon der Localverhältnisse wegen, das Hauptgeschäft der Schule, — bekanntlich der Anfänge selbst in Kunstakademien; denn an Zeichnungen lernt die Jugend leichter finden und auffassen, so wie das Aufgefaßte lieblich darstellen. Fern bleibe indeß ein todtes Copiren.

Den Übergang vom Copiren zur Natur gewähren Modelle — eigends darauf berechnete körperliche Figuren. — Die Modelle verhalten sich zu der eigentlichen Natur, wie die Manöver sich verhalten zu der eigentlichen Schlacht, und sind, wie diese, ein trefflich erhellendes Mittel zum Zweck.

2. Zeichnen nach der Natur. — Dies ist das zu erstrebende wahrhafte, hohe Ziel des Unterrichts, also unerläßlich; kann aber nur durch Anwendung des Vorhergegangenen zweckmäßig erreicht werden. Es lehret Bilder und Antiken verstehen, lehret eingehen in's Leben, so wie in die Werke des erhabenen Schöpfers."

Diese Ansicht theile ich vollkommen.

Digitized by Google

„Sorge für gute Musterblätter! — Du kannst die Kunstkraft ohne Vorbild nicht entwickeln, — das Vorbild aber sei, wie du selbst — musterhaft. — Mittelmäßiges weise ab, Schlechtes verachte."

Die Zahl der schlechten Vorlegeblätter für Schulen heißt Legion. Man darf sich daher über den geringen Erfolg des Zeichenunterrichts, namentlich was Geschmacksbildung anbelangt, nicht wundern. Und wie weit müssen sie in manchen Schulen erst zerfetzt und besudelt werden, ehe man sich entschließt, sie durch neue zu ersetzen!

„Beachte eines Jeden Kraft und Hang! — Legest du dem Schüler eine Zeichnung vor, so siehe wohl zu, ob die Aufgabe seinen Kräften angemessen ist, und lasse dich durch die beliebte Phrase — „„es ist mir zu schwer"" — zu keinem Umtausch bewegen; denn was dem Einen recht, ist dem Andern billig, — bald verlangen Alle zu tauschen, so daß am Ende du nicht deine Schüler leitest, sondern sie dich."

Gegen den ersten Theil dieses Grundsatzes wird viel verstoßen, oft aus dem Grunde, weil man dem zweiten ein zu großes Feld einräumt. Wo die Phrase: „es ist mir zu schwer," öfter vorkommt, da ist die Stufenfolge sicherlich nichts werth, da theilt man die Vorlegeblätter oft aus, wie sie gerade in die Hand kommen. Übrigens beurtheilen die Kinder selten ihre Zeichenfertigkeit falsch; was nicht wirklich über ihre Kräfte geht, werden sie nicht leicht für „zu schwer" erklären. Den „Hang zu berücksichtigen, möchte ich höchstens auf der letzten Stufe zuweilen gestatten, früher aber nie. Es kommt durch dies Verfahren zu viel Willkür in den Gang, und die Bildung der Kinder wird leicht einseitig. Knaben wollen oft schon nach den ersten Übungen Landschaften zeichnen, und Mädchen Blumen. Ich habe Mädchenschulen kennen gelernt, in denen die Lehrer den Hang der Kinder so weit berücksichtigten, daß sie nur Blumen, Sträußchen und Kränze copiren ließen, oft schon in den ersten Stunden des Zeichenunterrichts. Die Folge hiervon war, daß gute Zeichnerinnen in diesen Schulen zu den seltensten Ausnahmen gehörten. Selbst bei den öffentlichen Prüfungen bekam man nur Sudeleien zu sehen.

Ich empfehle daher recht dringlich, auf diesen Grundsatz des Herrn Hippius nicht zu viel zu geben.

„Analysire jedes Musterblatt! — Wie beim Zeichnen nach Naturgegenständen, so beim Copiren nach Zeichnungen hast du den Gegenstand der Übung zergliedernd mit dem Schüler zu besprechen. Erst nach vollkommen reifer Anschauung beginn' er seine Arbeit, damit die dienende Hand seine Herrschaft nicht gewinne."

Dies ist einer der wichtigsten Grundsätze für den Zeichenunterricht.

„Laß eine mißlungene, aber mit Fleiß und Anstrengung gemachte Zeichnung nicht wiederholen! — Die Weis-

Digitized by Google

heit des Lehrers besteht darin, daß er die mangelhaften Leistungen derselben zu würdigen wisse, — daß er zum Fortschreiten kräftig anzuregen verstehe. Den Schwachen entmuthigen, das ist leicht; den Schwachen ermuthigen, darauf kommt es an.

Ich habe stets gefunden, daß die Aufgabe für den Schüler zu schwer, also seinen Kräften nicht angemessen war, wenn sie bei Fleiß und Anstrengung mißlang.

„Benutze beim Unterricht den Reiz der Neuheit! — Wie die Jugend im Leben sich umsieht nach Neuem, so in der Schule. Wach ist der Geweckte, munter der Erregte. — Der Inhalt deiner Mappe sei den Schülern ein Geheimniß. Die Zeichnung, die soeben Einer beendigte, gib du seinem Nachbar nicht u. s. w. u. s. w.“

Um diesen Grundsatz consequent durchzuführen, gab P. Schmid bereits vor 20 und etlichen Jahren einige Hefte Zeichnungen heraus, von denen die letzte Tafel des einen einen Hafen mit Schiffen, die des andern einen netten Kinderkopf darstellte. Diese Blätter bekamen die Kinder nicht zu sehen; der ganze Hafen, und eben so der Kopf, war vielmehr so zerstückt, daß jedes der zahlreichen, hierzu bestimmten Vorlegeblätter nichts weiter als ein paar kurze Linien, Winkel, Bogenstückchen und dergl. enthielt. Diese wurden nun nach der beigegebenen gedruckten Anleitung gezeichnet und so an einander gefügt, daß zuletzt die genannten Zeichnungen daraus entstanden.

Wenige blinde Verehrer Schmid's abgerechnet, sind diese Vorlegeblätter wol niemals in Schulen gebraucht worden; der gesunde Sinn der Elementarlehrer erkannte das Ganze bald für eine unnütze, das Auge nur wenig bildende Spielerei.

Mir scheint auch Hippius' Ansicht nicht als empfehlenswerth. Abgesehen davon, daß sie einen enormen Vorrath von Vorlegeblättern voraussetzt, muß auch der Lehrer für jeden Schüler eine eigene Stufenfolge feststellen, und zwar gleich während des Unterrichts. Wo soll aber in vollen Classen hierzu die Zeit herkommen? Wird da nicht, wie schon oben bemerkt, durch Schuld des Lehrers oft die Klage hervorgerufen werden: „es ist mir zu schwer?“

Meine oben genannten Vorlegeblätter schreiten ganz allmälig vom Leichten zum Schweren fort; ihre Folge ist durch Ziffern bezeichnet und wird bei keinem Schüler abgeändert, ist unwiderruflich. Jeder Schüler weiß aus den Zeichenbüchern seiner vorgerücktern Kameraden, wie viele und welche Nummern er durchzuarbeiten hat, überschaut also den ganzen Weg, und dies eben spornt ihn zu immerwährendem Fleiße an. Selbst die Plätze der Schüler werden hiernach bestimmt, hauptsächlich jedoch, um ein schnelles Austheilen der Vorlegeblätter möglich zu machen. Fünfundzwanzigjährige Erfahrung hat mich diese Einrichtung als sehr brauchbar erkennen lassen.

„Mit der Farbe eile nicht! — Denn das Malen ist eine Treibhausfrucht unserer Kunstübung in Schulen, eine Frucht, die

Digitized by Google

ſich nur an die Blüthe der Zeichnung ſetzen ſollte. Malen iſt eigentlich ein Zeichnen mit Farbe.“

In Volks- und Bürgerſchulen, auch die höhern nicht ausgeſchloſſen, kann und darf vom eigentlichen Malen nicht die Rede ſein. Aber Gemälde betrachten kann man laſſen, wenn ſich Gelegenheit dazu darbietet.

„Erweiſe dich als einen Redlichen! — Das Examen ſei eine Prüfung, nicht deſſen, was du leiſteſt als Künſtler, ſondern deſſen, was du leiſteſt als Lehrer — durch die Leiſtungen deiner Schüler. — Gib allemal der Wahrheit die Ehre; ſie gibt ſie dir gewißlich wieder.“

Zu beherzigen!

„Zeichnen können — Zeichnen lehren — ſind zwei durchaus verſchiedene Dinge. Virtuoſen unterrichten in der Regel ſchlecht.“

Ich füge hinzu: Zeichnen lehren, ohne Zeichnen können, iſt eine ſehr mißliche Sache.

„Bringe allgemeine (Haupt-) Formen zur Anſchauung! — Nachdem die Jugend das Nahe zu zeichnen weiß, wie es iſt, gib ihr eine Anleitung, das Entfernte zu zeichnen, wie es ſcheint. — In der Darſtellung von Laub, Gras, Haar, Wogen und dergl. finden die Schüler unüberſteigliche Hinderniſſe. Gib zu dieſen Geheimniſſen der Kunſtfertigkeiten den Schlüſſel zur Auffaſſung, und es ſind Jahre gewonnen.“

„Deute beſtändig hin auf die Natur! — Ohne Hinweiſung auf Gottes erhabene Schöpfung bleibt das Zeichnen ein leeres, kaltes und todtes Gekritzel. Hierin nun hat der Zeichenlehrer als Jugendbildner einen Hauptzweck zu verfolgen, und hierin eben liegt ein Schatz, den ihm ſein Gegenſtand auch für das religiöſe Element der Schule öffnet.“

„Gib in den Sommerferien Aufgaben nach der Natur zu zeichnen! — Mehr als der Anblick der Natur erhebt und begeiſtert das Studium derſelben — und mehr als alles Mitgetheilte entwickelt und bildet auf dem Wege der Anſchauung das Selbſtgefundene.“

„Richte dich ein in deiner Claſſe! — Selten findet man das Schullocal dem Bedürfniſſe des Zeichenunterrichts entſprechend, und ſelten — leider! findet man hierin eine Abhülfe möglich. Biſt du indeß ſo glücklich, ein großes und langes Zimmer zu benutzen, ſo laß nach Modellen vom größten Maßſtabe zeichnen, nach Modellen, die, auf dem Fußboden ruhend, den Schülern eine zugleich untere und obere Anſicht der Gegenſtände gewähren. Diejenigen auf den letzten Bänken mögen ſtehen oder auf ihren Tiſchen ſitzen — und diejenigen, welche anfangs rechts ſaßen, mögen nach beendigter Zeichnung (der verſchiedenen Seitenanſichten wegen) mit denen links Plätze tauſchen.

Digitized by Google

Bist du so glücklich, eine gute Beleuchtung zu gewinnen, so mögen in höhern Classen die Schüler zum Theil nach Gypsköpfen, Gewändern und dergl. zeichnen, zum Theil Muscheln, Schnecken, Blumen, Früchte und dergl. nach der Natur studiren."

„Gib Aufschluß über die Lichtgesetze! — Ohne Licht keine Farbe, ohne Farbe keine Form, ohne Form kein Begriff; — Licht ist der Urquell alles Lebens. Doch kannst du der Jugend die Wirkung dieses wichtigen Elementes nur an wirklichen Körpern anschaulich nachweisen.

Die Harmonie in Licht und Schatten, in Hell und Dunkel, ist das Musikalische der Zeichenkunst."

Zur Veranschaulichung von Licht und Schatten sind weiße, recht rein gehaltene Gypsmodelle am geeignetsten.

„Erkläre die Farben! — Nicht genug, daß der Schüler den Namen der Farbe, nicht genug, daß er ihre materielle Herleitung kenne; nein, er muß vertraut gemacht werden mit ihrer geistigen Natur, wie sie am Gewölbe des Himmels sich zeigt, wie sie ein Kind des Lichtes nur ist."

„Befestige die Regeln der Perspective! — Sie ist die Fackel der Zeichenkunst. — Wir sehen tiefliegende Gegenstände nicht hinter einander, sondern neben einander, und so auch zeichnen wir sie. Daß gezeichnete Gegenstände aber hinter einander zu liegen scheinen, ist einzig die Wirkung der Perspective. — Der Verstand geleite das Auge!"

Die Regeln der Perspective prägen sich am festesten ein, wenn man recht fleißig nach der Natur zeichnen läßt.

„Nur keine Gelehrsamkeit! — Zum Zeichnen nach Naturgegenständen bedarf die Schuljugend keiner perspectivischen Construction; diese macht sie nur befangen. Perspectivische Anschauung — (vorzugsweise durch Schattenbilder an der Wand) — und die durch musterhafte Vorzeichnungen geleitete Empfindung gibt ihr das, was sie braucht und — was die Zeit gestattet. Wer von der Schule mehr verlangt, verlangt Unmögliches."

Ich denke: Das Eine thun und das Andere nicht lassen. Das Anschauen von Schattenbildern, wozu der Verfasser in seinem erwähnten größern Werke eine sehr gute Anleitung gibt, und musterhafter Zeichnungen ist gut, genügt aber allein nicht. Eben so erleichtern einige perspectivische Constructionen das Naturzeichnen sehr und hindern die freie Auffassung ganz und gar nicht.

„Die perspectivische Construction ist eine Ergötzlichkeit für Künstler, wie der Generalbaß für Musiker, und gehört mehr dem Fachunterricht an. Der Schule frommt, was leicht anwendbar ist. Die Arbeiten der Schuljugend werden und können daher nie Kunstwerke sein, sie können und werden aber Gemüth und Geschmack verrathen, und das ist vollkommen genug."

Digitized by Google

Unser Verfasser scheint nicht zu wissen, daß Logier und seine zahlreichen Schüler allen ihren Musikunterricht, auch den für 6- und 7jährige Mädchen, mit dem Generalbaß beginnen, natürlich aber mit einem elementar zurechtgelegten. So muß und kann man's auch mit dem Naturzeichnen und den perspectivischen Constructionen machen.

„Ziehe keine zu enge Grenze für die Wahl der Gegenstände! — Ein Jedes werde abgezeichnet, was uns die Natur vergegenwärtigt. Wie der Mund von Allem erzählen kann, was das Auge sieht, so muß es die Hand vermögen. Und dazu leite deine Schüler an, dazu ist die Schule."

Es scheint mir, als wäre es passender gewesen, wenn der Verfasser diesem Grundsatze noch die Worte hinzugefügt hätte: „Laß jedoch nur zeichnen, was wirklich schön ist!" Ich habe einmal gesehen, daß ein Seminarlehrer, der noch dazu bei P. Schmid gewesen war, einen alten Stiefelknecht und eine schmierige Mütze von — Seminaristen zeichnen ließ. Und dabei war er, wie ich glaube, der Meinung, im Geiste Pestalozzi's zu wirken, der bekanntlich auch einen winkeligen Riß in der Tapete des Schulzimmers zum Gegenstand von Anschauungsübungen machte. Ich will nicht in Abrede stellen, daß Pestalozzi's Schüler durch genaues Betrachten und Besprechen des Risses etwas gelernt haben; hätte sich indeß dieser große Pädagog statt des Risses etwa eines blühenden Veilchens, eines glänzenden Bergkrystalls, einer schönen Blumenvase und dergl. bedient, so würde er offenbar nicht nur dasselbe, sondern auch noch etwas mehr, — Bildung des Schönheitssinnes dabei erzielt haben.

„Erhebe deine Schüler der obern Classen zu verständigen Kunstansichten! — Beim Anblicke von Kunstwerken folgt der Beschauer dem Zuge seines Gefühls, und Jeder urtheilt frei wie ein König: aber oft — wie falsch! — Trage deinen Zeichnern in gedrängter Übersicht Etwas über Kunstschulen vor! Dies ist wichtig und für Geist und Herz eben so bildend und erquickend, als die Literatur der Sprachen. Darauf nun führe deine Schüler in eine Bildergallerie und lehre sie den Geist der Materie schauen. — Die nähere Bekanntschaft großer Männer belebt und begeistert."

Dieser Gedanke ist gut; Francke äußerte neulich einen ähnlichen in Diesterweg's Rheinischen Blättern. Der Verfasser, oder Francke, oder wer sonst Geschick dazu hat, würde sich ein nicht geringes Verdienst erwerben, wenn er uns mit einer guten Anweisung hierzu beschenkte.

„Lasse nicht ab von deinen Zeichnern! — Bei der Überhäufung mit wissenschaftlichen Gegenständen in unsern Schulen kommt es nicht selten vor, daß die Schüler unter dem Vorwande — „„nothwendigere Dinge"" — vorzuhaben, der Zeichenstunde untreu werden. Dagegen sträube dich! — Wer könnte jemals im

Digitized by Google

Zeichnen auslernen, wer jemals bestimmen, wann und wo er diese allgemeinste der Sprachen sprechen zu müssen in den Fall kommen werde?

Es gibt keinen erfreulichern Anblick, als einen Gelehrten zeichnen zu sehen."

„Verbreite vom Zeichenunterricht die rechte Ansicht! — Man kennt Gelehrte, welche die Zeichenkunst in Schulen für Luxus erklären. Die Kunst an sich ist kein Luxus, sie ist ein Bedürfniß geistigen Lebens. Eigentliche Kunst freilich, die wäre hier nicht am Orte; aber das naturgemäße Zeichnen in Schulen ist keine Kunst, im engern Sinne des Wortes; denn Jeder — auch der Geringste im Volke — kann es lernen und Jeder kann es brauchen."

„Die Handfertigkeit herrsche nicht vor! — Die Fortschritte des ersten Zeichenunterrichts sind unsichtbar und müssen es sein; sie sieht nur das Lehrerauge; denn nur der Geweihete erkennt in dem Keime die Pflanze und weiß die Erscheinung zu würdigen. — Im fortgesetzten Unterrichte wird nur zu oft die Hand zu einem todten Werkzeuge und der Hände Werk zu einem Handwerk herabgesetzt. Aber die Übung der Hand ist nicht der Geist und gibt ihn nicht, so wie die Übung der Zunge ihn nicht gibt; sie macht nur das Organ willig und geschickt, dem Geiste zu folgen."

„Verliere nie das Ziel aus den Augen! — Die Schuljugend soll lebendig auffassen, richtig und leicht entwerfen, einfach und geschmackvoll darstellen lernen. Das feine und peinliche Ausarbeiten großer Handzeichnungen bleibt daher ein Dreschen leeren Strohs: es kommt dabei nichts heraus und ist, wie die Perlenarbeit der Frauen, ein Gegenstand der Bewunderung — nur für Unmündige."

Wenn eine schattirte Zeichnung nicht zu groß ist, kann man sie auch mit aller Peinlichkeit fein ausarbeiten lassen; die darauf verwandte Zeit ist für Geschmacksbildung nicht verloren, wenn der Lehrer auf volle Treue hält, also unerbittlich darauf dringt, den Gegenstand auch richtig darzustellen.

„Gehe deinen Weg und lasse dich durch Künstler nicht irre machen! — Lehrer und Künstler verstehen sich selten. — Der wahre Maler ist am glücklichsten, wenn er malt, — der wahre Lehrer am glücklichsten, wenn er lehrt. Dieser erlangt stillen Segen, jener erlangt lauten Ruhm.

Künstler bilden von Außen herein, durch ihr Können, — Lehrer bilden von Innen heraus, durch ihr Wissen. Der Zeichenlehrer steht in Mitten beider."

„Anfangs folge einer fremden, später, wo möglich, deiner eignen Methode! — Denn wer nur immer mit fremden Augen sieht, dem erblinden seine eigenen. Wie das Angesicht eines

Digitized by Google

jeden Menſchen ſeine eigenthümliche Farbe hat, ſo hat Jeder ſeine eigenthümliche Art und Weiſe zu denken und zu fühlen. Von einem erfahrenen Lehrer verlangen, er ſolle ſo oder ſo unterrichten, hieße daher verlangen, er ſolle dieſe oder jene Geſichtsfarbe annehmen."

Wer aber nicht ein tüchtiger Methodiker iſt, der bleibe bei der guten fremden Methode, mache ſie ſich aber ganz zu eigen.

Damit ſchließe ich dieſen Auszug. Es ſollte mich freuen, wenn derſelbe manchem Zeichenlehrer Veranlaſſung würde, nicht nur das kleine Schriftchen des Verfaſſers, ſondern auch deſſen größeres Werk recht gründlich zu ſtudiren.

Das eben erwähnte größere Werk von Hippius hat zu Anfange dieſes Jahres ein Schriftchen hervorgerufen, welches vielfach und mit Recht von preußiſchen Behörden empfohlen worden iſt. Es führt den Titel:

„Auszüge aus dem Zeichenunterrichte von Hippius, als pädagogiſcher Beitrag zum Zeichenunterrichte in Volksſchulen benutzt von K. Bräuer, Zeichenlehrer am Königl. Katholiſchen Schullehrer-Seminar zu Breslau. Nebſt 4 Tafeln in Steindruck als Material für den Zeichenunterricht." Breslau, Graß, Barth und Comp. 1846. Pr. 15 Ngr.

Dies Werkchen beſteht aus einer von Bräuer verfaßten Einleitung und aus Auszügen aus der Hippius'ſchen Schrift.

„Seit man ſich beſtrebt," ſagt der Verfaſſer, „den Zeichenunterricht als ein allgemeines Bildungsmittel unter die Lehrgegenſtände der Schule aufzunehmen, ſind es vorzüglich dreierlei Anſichten, welche ſich über dieſen Gegenſtand verbreitet haben. Die erſte iſt die, welche ſich aus Peſtalozzi's Schule durch Joſeph Schmid, Johann Ramſauer und C. L. F. Stein bildete; die zweite, die von Peter Schmid ausgegangene; die dritte die, welcher bei ihrem Unterrichte ausübende Künſtler und ihre Vorbilder folgen."

Dieſe drei Richtungen werden nun kurz, aber recht treffend beſprochen.

Die Peſtalozzi'ſche Schule tadelt der Verfaſſer faſt durchweg. Von Joh. Schmid ſagt er: „Die Bildung der Hand durch Ziehen von Linien, Bildung des Auges durch Theilen derſelben, Erfindungen von Zuſammenſtellungen gerad- und krummliniger Formen ſind jedoch der einzige Inhalt ſeiner ganzen Übungen, ſind der enge Kreis, in welchem er ſich bewegt. Von dem unmittelbaren Auffaſſen gegebener Dinge iſt nirgends die Rede, woraus zu erkennen, daß der Verfaſſer kein Zeichner iſt. Mit Begeiſterung weiß er von der Schönheit zu reden; er ſpricht aber ſo vom Höchſten in der Kunſt, und dennoch

Digitized by Google

vermag er es nicht, sich zum wirklichen Kunstgeschmack zu erheben, denn sonst würde er solche Figuren nicht verbreiten und dabei sogar vom Schaffen und Erfinden schöner Formen geredet haben."

Ramsauer geht, nach dem Verfasser, schon etwas mehr auf die Dinge der Natur ein, indem er solche in ziemlicher Mannigfaltigkeit vorführt, auch wirklich einen geübtern Blick für die Formenwelt zeigt; aber er leitet ebenfalls nicht zum Auffassen an, es fehlt ihm also auch die Hauptsache: das freie Handzeichnen. Eben so verhält es sich mit seiner Perspective: der Schüler lernt nur Regeln, aber um so weniger auffassen und zeichnen.

In Betreff der Perspective beurtheilt Bräuer wol Ramsauer etwas zu streng. Ich gebe zu, daß die Schüler nicht sonderlich danach zeichnen lernen; aber das weiß ich aus Erfahrung, daß sie durch die Art, wie er die Regeln der Perspective veranschaulicht, sehr im richtigen Sehen geübt werden.

Bei Stein tadelt der Verfasser, und zwar mit vollem Rechte, die Verbindung der Formlehre mit dem Zeichnen, so wie die vielen schlechten Figuren, sogenannten Erfindungen, welche er geliefert. „Die letzten sieben Tafeln der radirten Abbildungen sind unnütze Tändeleien von Schülern." Übungen für das freie Handzeichnen vermißt der Verfasser gänzlich; was dazu etwa dienen könnte, sei häßlich und verzeichnet.

Hierin stimme ich dem Verfasser ganz bei. Auch die Vorlegeblätter, welche Stein später geliefert, sind zum großen Theil geschmacklos, obgleich nicht zu leugnen ist, daß sie einen Fortschritt in seiner Kunstbildung erkennen lassen.

Übrigens war Stein seiner Zeit ein eifriger Zeichenlehrer und hat manchen Seminaristen zum guten Zeichner gemacht, hauptsächlich dadurch, daß er sehr fleißig die P. Schmid'schen Elementarkörper und gute Gypsbüsten zeichnen ließ.

Von den Francke'schen Vorlegeblättern („Theoretisch-praktische Anleitung zum ersten Unterricht im Zeichnen") sagt der Verfasser, daß sie wol zum Zeichnen mit Zirkel und Lineal, nicht aber für das freie Handzeichnen geeignet seien.

An P. Schmid tadelt Bräuer besonders, daß er das Zeichnen nach Vorlegeblättern zu sehr herabsetze und das künstlerische Entwerfen ohne Grund verurtheile. Auch sei er mit allen seinen Nachfolgern „an dem eigentlichen Freihand-Zeichenunterrichte vorübergegangen." Seinen sonstigen Grundsätzen läßt er übrigens alle Gerechtigkeit widerfahren. Abgesehen von den genannten Einseitigkeiten, hat P. Schmid unbedenklich Großes für den Zeichenunterricht geleistet.

Über die Wirksamkeit ausübender Künstler sagt der Verfasser weniger, als man erwarten sollte. Auch die Angaben über die von

Digitized by Google

ihnen gelieferten Studienzeichnungen sind mangelhaft. Mit Rücksicht auf die vielen schlechten Zeichnungen, welche in den Schulen verbreitet sind, ist es gewiß kein unnützes Unternehmen, bei sich darbietender Gelegenheit gute Vorlegeblätter recht genau namhaft zu machen. Es ist damit hauptsächlich Lehrern in kleinern Städten sehr gedient.

Hierauf nun kommt der Verfasser zu dem Werke von Hippius. Seine Auszüge sind meist wörtlich und verbreiten sich über Folgendes:

Anfangsgründe im freien Handzeichnen. — Das rechtwinklige Dreieck, ein Hülfsmittel freier Auffassung. — Auffassungsformel. — Perspective durch Anschauung. — Anschauung wirklicher Gegenstände perspectivisch. — Anschauung perspectivischer Gegenstände mittels Drahtkörper durch den Schatten an der Wand.

Die beigegebenen Tafeln enthalten einige zweiseitige Figuren, Blattformen, vier Vögelköpfe und einen Knabenkopf, Alles nur in Umrissen, und zwar in ziemlich groben. Die meisten Zeichenlehrer werden nicht recht wissen, was sie damit anfangen sollen, da eine Erklärung dazu fehlt.

Wer nicht vorzieht, sich den Hippius selbst anzuschaffen, dem kann die Bräuer'sche Schrift bestens empfohlen werden.

Literatur.

(Vorlegeblätter.)

Eifner, A., Maler und Zeichenlehrer zu Maria Magdalena in Breslau, Kurze Wiederholung aller Grundfertigkeiten im Zeichnen, so wie theoretische und beispielweise Erläuterungen der für das Zeichnen unentbehrlichsten Begriffe von der Linienperspective. Zum Gebrauch für die höhern Classen der Gymnasien und Realschulen. 4. (10 S. Text und 20 Tafeln). Breslau, in Commiss. bei A. Schulz und Comp. 1846. Preis 1 Thlr.

Der Verfasser äußert im Vorwort die Meinung, daß man, seiner Erfahrung zufolge, nie genug Vorlegeblätter für den Unterricht haben könne; und dies hat ihn veranlaßt, neue zu entwerfen und herauszugeben. Diese Ansicht ist wol nur beziehungsweise wahr. Die Zahl der Vorlegeblätter, welche in der Schule wirklich gezeichnet werden kann, ist so sehr groß nicht, und die vorhandenen reichen dazu vollkommen aus; aber damit soll nicht gesagt werden, daß es nicht verdienstlich wäre, neue zu publiciren. Denn kann man sie nicht zeichnen lassen, so können sie doch jedenfalls zur Bildung des Geschmacks benutzt werden.

Digitized by Google

Die Zeichnungen, welche der Verfasser geliefert hat, sind äußerst sauber und geschmackvoll ausgeführt. Aber einen für sich ausreichenden Stufengang bilden sie nicht. Denn obwohl mit der einfachen wagerechten und senkrechten Linie begonnen wird, so sind doch die nächsten Nummern bereits so schwierig, daß sie nicht unbedeutende Gewandtheit im Zeichnen voraussetzen. Mit dem 8. Blatte beginnen perspectivische Darstellungen. Der Verfasser hat sie so eingerichtet und geordnet, daß sie zur Erläuterung der Hauptregeln der Linienperspective dienen können. Das ist nicht übel, wenn ich auch gestehen muß, daß ich der „Wiederholung" halber nie das Bedürfniß gefühlt habe, solche Zeichnungen zu besitzen. Haben die Schüler einen Cursus im Naturzeichnen gründlich durchgemacht, so bedarf es solcher Wiederholungen in der That nicht, da ja beinahe jede Zeichnung, die man nach einem solchen Cursus arbeiten läßt, hierzu Gelegenheit bietet. Von Tafel 8—20 wird nach meinem Dafürhalten der passendste Gebrauch gemacht werden, wenn man sie copiren läßt, nachdem der Schüler die P. Schmid'schen Elementarkörper und einige zusammengesetzte Kunstgegenstände, als Gläser, Tassen, Leuchter, Vasen und dergl. gezeichnet hat. Die Figuren der ersten 8 Tafeln wird man viel früher benutzen, aber nicht zum Wiederholen; denn das hat beim Zeichnen, die eigentlichen Regeln der Perspective abgerechnet, keinen rechten Sinn.

40 Genrebilder, Vorlagen für angehende und geübte Zeichner. Quer-4. Verlag von G. Reichard in Leipzig. Pr. 1 Thlr. 10 Ngr.

Die Bilder sind in Kreidemanier ausgeführt. Sie stellen allerlei Scenen aus dem Leben dar: einen mit seinem Töchterchen aus dem Walde heimkehrenden, mit einem Reisbündel beladenen Holzhacker, ein Paar Fischer, die sich behaglich an ihre ruhenden Kähne gelehnt, einen Hammel führenden Fleischer, im Vordergrunde eine Wasserträgerin, einen Blumen verkaufenden Gärtner, ein Paar lose Burschen, die einen überaus dicken Kerl durchprügeln, wobei ein Dritter wohlgefällig zusieht und dergl. m. Die Figuren sind fast ohne Ausnahme verzeichnet, plump und charakterlos, die Bilder daher zu gar nichts zu gebrauchen, am wenigsten zum Nachzeichnen. Schade um das schöne Papier!

Monnet, Aug., Heinrich Matthay's des Künstlers erste Schule. In 4 Heften. Dritte Auflage, neu gezeichnet und theilweise neu bearbeitet. 4. Heft III. (12 Bl.), Heft IV (16 Bl.). Weimar, bei Voigt. 1847. Preis des III. Heftes 12½ Ngr., des IV. Heftes 15 Ngr.

Die beiden ersten Hefte kenne ich nicht. Das III. Heft enthält Blätter und Blumen, zuerst in Umrissen, dann schattirt, in Kreidemanier, das IV. Heft Vorübungen zum Landschaftszeichnen und einige ausgeführte Landschaften. Beide Hefte sind grob und ungenau gearbeitet, die Landschaften vollkommen gesudelt, daher ganz geeignet, den etwaigen Geschmack des Schülers zu verderben.

Digitized by Google

Zimmermann, L., Häuser und Bäume zum Nachzeichnen für kleinere Kinder. 1. Heft: Häuser. Arnsberg, bei A. L. Ritter. 12 Blatt. Pr. 5 Ngr.

Für die ersten Übungen im Schattiren mit schwarzer Kreide ziemlich brauchbar.

Lilienfeld, Maler und Zeichenlehrer in Magdeburg, Anleitung zum Schattiren in 60 Vorlagen als nothwendige Übergangsstufe zur Plastik des freien Handzeichnens, zunächst für Schulen bearbeitet. 12. (1 Bl. Text und 60 Bl. Zeichnungen). Magdeburg, bei Fabricius und Schäfer. 1846. Pr. 1 Thlr.

Dies nett ausgeführte Werkchen wird in allen Schulen, in denen man mit schwarzer Kreide schattiren läßt, mit großem Nutzen gebraucht werden können. Die ersten 18 Blätter enthalten allerlei passende, recht gut fortschreitende Vorübungen, die folgenden perspectivisch dargestellte Gegenstände, als Würfel, kantige und runde Säulen, Bogenstücke, Kugeln, mannigfache Zusammenstellungen aus diesen Körpern, leichte Gefäße, ein Paar Sternräder und dergl. Als ein Mangel muß bezeichnet werden, daß auf einer nicht unbedeutenden Anzahl von Zeichnungen die Abnahme des Schattens kaum, oft gar nicht zu erkennen ist. Die Zahl der Blätter hätte etwas beschränkt werden können.

Vorlegeblätter zum Zeichnen für Anfänger. 1. Heft: Anfangsgründe; 2. und 3. Heft: Landschaften; 4. Heft: Thiere; 5. Heft: Blumen; 6. Heft: Figuren (Augen, Nasen, Ohren, Mund, Hände, Beine, Köpfe). Ulm, Verlag von J. E. Linz. In Commiss. bei Heerbrandt und Thämel.

Für den Schulunterricht wenig oder gar nicht geeignet, da die Stufenfolge schlecht und die Ausführung nicht sauber genug ist; hier und da finden sich auch Verstöße gegen die Perspective.

Gerns, M., Zeichenlehrer an der Realschule in Nordhausen, Vorlegeblätter zum Zeichenunterricht in Bürger- und Realschulen. 1. Heft. 16 Tafeln mit Arabesken und Ornamenten. Gesammelt und auf Stein gezeichnet. Nordhausen, bei E. F. Fürst. 1846. Pr. 7 Ngr.

In dem kurzen Vorworte sagt der Verfasser: „Nachdem sich die Schüler im Zeichnen von geraden und krummen Linien, so wie in deren Zusammensetzungen zu regelmäßigen geometrischen Figuren gehörig geübt haben, ist es nöthig, daß sich dieselben durch Zeichnen zusammengesetzter, unregelmäßig krummer Linien mit der Hand freier bewegen lernen. — Dieses ist durch die Arabeske am leichtesten zu erlangen, indem dieselbe so zu sagen den Übergang aus dem steifen geometrischen Zeichnen in das freie und ungezwungene Zeichnen von Phantasie-Gegenständen bildet."

Hierzu nun sollen diese Blätter Anleitung geben. Die Zeichnungen sind meistens geschmackvoll und durchaus für das freie Handzeichnen sehr geeignet, aber nicht sauber genug lithographirt. Auch das Papier müßte noch weißer sein.

Digitized by Google

Frauendorff, Ferd., Kleine Vorschule im freien Hand- und Linearzeichnen, zum häuslichen und öffentlichen Gebrauch für Knaben und Mädchen, nebst Gebrauchsanweisung für Lehrer und Eltern. Vorbereitendes Ergänzungsheft zu dem Leitfaden zum freien Handzeichnen in systematischer Ordnung für Sonntags- und Gewerbsschulen. Hennings'sche Buchhandlung in Gotha.

Quadrat- und Dreieckverzierungen, Vorderansichten von allerlei Geräthschaften, Denkmälern, Häusern, Kirchen, so wie einige perspectivisch dargestellte Gegenstände, Alles in geraden Linien ausgeführt, machen den Inhalt dieses „Vorbereitenden Ergänzungsheftes" aus. Die Ausführung ist ziemlich sauber, aber die Gegenstände selbst erscheinen meist geschmacklos wegen des Mißverhältnisses, in dem die Theile derselben zu einander stehen. Auch an perspectivischen Fehlern fehlt es nicht, die jedoch wol auf Rechnung des Lithographen kommen.

Schulz, Karl, Conrector zu Fürstenwalde, Der geometrische Zeichner. Eine Sammlung von Aufgaben zum Construiren geometrischer Figuren, als Anleitung zum Gebrauche des Reißzeuges und der Curvenlineale, entworfen. gr. 8. (40 S. und 16 Tafeln). Dresden, bei Justus Naumann. 1846. Preis 12 Ngr.

Dies Werkchen enthält eine für Bürger- und Gewerbsschulen mehr als ausreichende Sammlung von Aufgaben zum Construiren geometrischer Figuren. Der Text ist durchaus faßlich und die Figuren sind sehr sauber lithographirt.

Preßtel, Dr. M. A. F., Oberlehrer am Gymnasium zu Emden, A-B-C-Buch der Zeichen-, Reiß- und Meßkunst, oder Anleitung zu einem methodischen Lehren und Lernen der Elemente des freien Handzeichnens, des Linearzeichnens und der Geometrie. 8. (VIII und 72 S. und 3 Figurentafeln). Emden, 1845, bei Fr. Rakebrand.

Dies Werkchen soll ein Leitfaden sein für dreierlei: 1) für das freie Handzeichnen, 2) für das Reißen und 3) für die Anfangsgründe der Meßkunst.

Beim freien Handzeichnen ist von Neuem die unglückliche Verbindung der Formlehre mit dem Zeichnen versucht. Der Unterricht wird mit dem Anschauen und der vollständigen Besprechung des Würfels begonnen und daran die bildliche Darstellung desselben geknüpft. Sind die senkrechte und wagerechte Linie etwas geübt, so werden beide zum rechten Winkel verbunden und daraus bald das rechtwinklige Dreieck und das Quadrat construirt. Nun wird der Würfel von der linken und rechten Seite perspectivisch gezeichnet und durch abnehmende Striche sogleich schattirt. In derselben Weise werden die verschiedenen Arten Säulen und andere stereometrische Körper behandelt. Und das nennt der Verfasser freies Handzeichnen! Etwas Unglücklicheres kann wol nicht erdacht werden. Ich glaube, der Verfasser hat sich hier, was das Zeichnen anbelangt, auf ein Feld gewagt, auf dem er nicht zu Hause ist. Die perspectivischen Darstellungen der stereometrischen

Digitized by Google

Körper sprechen auch dafür, indem sie ohne Ausnahme falsch gezeichnet sind. Die vor- und zurückliegenden Linien sind überall gleich lang dargestellt.

Für das Reißen haben wir bereits Hülfsmittel, welche für den Unterricht brauchbarer sind, als die des Verfassers.

Der Abschnitt über die Anfangsgründe der Meßkunst muß, da er der Geometrie angehört, hier unbesprochen bleiben.

Herkt, C., Lehrer am Königl. Schullehrer-Seminar zu Bunzlau, Vorlegeblätter für den Unterricht im Zeichnen. 1. Heft. 20 Blatt geradlinige Gegenstände. 2. Heft. 20 Blatt krummlinige Gegenstände. 3. Heft. 20 Blatt Pflanzen. 4. Bunzlau, Appun's Buchhandlung. 1846. Preis aller drei Hefte 1 Thlr. 20 Ngr.

Sämmtliche Zeichnungen sind in Federmanier dargestellt und auch zum Federzeichnen bestimmt. Das erste Heft enthält Aufrisse von Thüren, Fenstern, Schränken, Thorwegen, Stacketen, Gebäuden und einige perspectivische Darstellungen, das zweite meistens allerlei hübsche Gefäße, theils in bloßen Umrissen, theils schattirt; das dritte bekannte, meist wildwachsende Pflanzen, ebenfalls theils in Umrissen, theils vollständig ausschattirt, am Schluß auch einige nette Sträußchen und Kränze. Die Ausführung ist correct und ungemein sauber und schön, weshalb diese Zeichnungen zu den besten gezählt werden müssen, die wir besitzen. Die Aufrisse des ersten Heftes wird man am besten mit Lineal und Zirkel zeichnen lassen, die vollständig schattirten dagegen mit schwarzer Tusche mittels des Pinsels. Bei so saubern Federarbeiten möchten sonst die Augen zu Grunde gehen. Es würde auch zu zeitraubend sein.

Digitized by Google

XI.

Gesang.

Bearbeitet

von

E. Hentschel.

Über die hohe Bedeutung, welche der Gesang für die Erziehung hat, ist bereits so viel geschrieben, daß es unnütz scheint, auch an diesem Orte darauf einzugehen. Wenden wir uns sogleich zur Sache selbst!

I.

Der Unterricht im Gesange.

A.

Wer soll singen?

Die Erfahrung hat gelehrt, daß schon die kleinsten Schulkinder sehr wohl befähigt sind, leichte Choräle, Lieder nachzusingen, und daß ihnen solches, wenn die Unterweisung rechter Art ist, viel Freude macht. Mit Recht singen daher fast in allen Schulen alle Kinder.

Die größern Kinder sollen, wenn irgend möglich, im Verein mit Erwachsenen einen gemischten Chor bilden. Im gemischten Chore erreicht der Gesang seine größte Vollkommenheit und gewiß auch seine nachhaltigste Wirkung. Viele Dörfer haben von Alters her solche Chöre; in andern hat man sie neuerdings gebildet, und der Erfolg ist, besonders wo der Prediger die Sache unterstützte, meistens ein erfreulicher gewesen. Daß man hier und da die gemischten Chöre eingehen ließ und an ihre Stelle bloße Männerchöre setzte, mag unter Umständen gerechtfertigt sein, im Allgemeinen ist es zu tadeln. Einmal wurde dadurch den Kindern ein wichtiges Bildungsmittel entzogen, und dann auch hat man sich in objectiver Hinsicht nicht verbessert. Das Unschuldige, ich möchte sagen Heilige, unmittelbar zum Herzen Gehende, was in den Kinderstimmen liegt, ist verloren gegangen; die trefflichsten Tenöre und Bässe ersetzen es nicht.

Digitized by Google

Sind nun noch dazu diese letztern Stimmen schlecht, ist der Männerchor dabei schwach besetzt, so sieht es noch viel schlimmer aus. Ein guter Männerchor ist freilich besser als ein schlechter gemischter; aber ein mittelmäßiger gemischter ist hundertmal einem solchen vorzuziehen, der aus bloßen Tenören und Bässen besteht. —

Für die evangelischen Kirchen Preußens, und somit in gewisser Beziehung auch für die Schulen, ist die Frage von Wichtigkeit: Soll die Gemeinde die lyturgischen Chöre mitsingen oder nicht? Vom allgemein lyturgischen Standpunkte aus muß diese Frage bejaht werden, wie es auch von den meisten Geistlichen geschieht. In rein musikalischer Hinsicht führt sie jedoch auf große Bedenken. Was soll bei diesem Mitsingen herauskommen? Was kommt in den Kirchen, wo es schon stattfindet, wirklich heraus? so frägt mit Recht der Tonkundige. Hierauf wird von der andern Seite erwiedert: Wir geben zu, daß eine solche Gesammtleistung wenig musikalischen Werth habe; aber die singende Gemeinde weiß das nicht, während sie sich doch erbaut. — Dem sei wie ihm wolle, entgegnet abermals der Musiker, aber es bleibt doch unter allen Umständen ein Übel, wenn etwas absolut Unkünstlerisches, um nicht zu sagen Verkehrtes und Schlechtes, einen Theil der Gottesverehrung ausmachen soll. — — Als Auskunftsmittel schlage ich Folgendes vor:

1. Die Gemeinde singe blos die kürzeren Chöre mit; die längeren führe der Chor allein aus.

2. Jene allgemeinen Chöre mögen nach einer mehr choral- als figuralmäßigen Composition ausgeführt und zur Regulirung der Harmonie mit der Orgel begleitet werden.

B.

Was soll gesungen werden?

1. Choräle jeden Falls. Ob von allen Kindern? Manche verneinen das. Das Organ der kleinen Kinder, so sagen Einige, ist noch nicht geeignet für die langen, gehaltenen Töne des Chorals. Noack sagt (Beiträge zur Methodik des Gesangunterrichts in Volksschulen, 1844): „Religiöse Gesänge, namentlich Lieder, die nach Choralmelodien gesungen werden, eignen sich nur für das reifere Jugendalter," und setzt hinzu: „Dies hat auch der Verfasser der in Diesterweg's „Wegweiser zur Bildung für Lehrer" u. s. w. befindlichen trefflichen Abhandlung über Gesanglehre, obgleich er den Gegenstand aus einem andern Gesichtspunkt betrachtet, sehr treffend nachgewiesen." Ich muß hierzu bemerken, daß ich durch das im „Wegweiser" Gesagte keineswegs die Choräle von der Unterklasse habe ausschließen wollen. Ich lasse auch von der Unterklasse einige Choräle singen, aber in etwas bewegterem Tempo, als es sonst geschieht; so ziehe ich den Vortheil aus der Sache und vermeide den Nachtheil.

Digitized by Google

Die Choräle müssen freilich kurz und auch im Übrigen leicht sein, desgleichen müssen sie in Hinsicht des Textes dem Standpunkte der Kinder entsprechen. Welches der erwähnte Vortheil sei, das bleibt Keinem fraglich, der es versucht, mit der Schaar der Kleinen etwa des Morgens „Wach auf, mein Herz und singe," zu Weihnachten „Vom Himmel hoch, da komm' ich her" u. s. w. anzustimmen. —

Im Ganzen sollen die Kinder während ihrer Schulzeit eine namhafte Reihe von Chorälen einüben. Wie viele? das läßt sich nicht unbedingt sagen: dreißig sind zu wenig; für hundert dürfte die Zeit wol in jeder Schule fehlen. Man wird das Möglichste thun, denn nur unter dieser Bedingung ist zu erwarten, daß die Gemeinden zum vollen Genusse des reichen Schatzes geistlicher Lieder gelangen, der in den bessern Gesangbüchern niedergelegt ist. — Mit jeder Melodie übt man wenigstens einen Textvers, wo möglich den ersten des Urtextes, ein.

Nicht unrichtig ist es, darauf hinzuarbeiten, daß der einzelne Schüler seinen Choral selbst anstimmen und ohne fremde Hülfe durchführen lerne. Es gibt Schulen, welche dies Ziel völlig erreicht haben.

Ist in Bezug auf die Kenntniß der Melodien das Erforderliche erstrebt, so möge man so viel Choräle zwei- oder dreistimmig singen, als es die Zeit erlauben will. „Also auch zweistimmig?" Ich war früher entschieden dagegen, bin dies jedoch jetzt für die Fälle, wo man es zur Dreistimmigkeit nicht bringen kann, weniger, da nicht zu leugnen ist, daß selbst die Zweistimmigkeit des Chorals den Kindern Freude macht und, einmal kennen gelernt, von ihnen immer wieder begehrt wird. Nur daß niemals Einer die Unterstimme singe, der die Melodie noch nicht inne hat! — Übrigens versteht es sich von selbst, daß es in der Unterklasse nur einstimmige Choräle gibt.

Es ist jetzt viel von der „Choralreform" die Rede. Diese Reform besteht hauptsächlich darin, den Chorälen ihre alten Rhythmen wiederzugeben und so dem Kirchengesange eine Belebung zu gewähren, die jetzt vermißt wird. Zahlreiche und gewichtige Stimmen haben sich in neuester Zeit für solche Reform erhoben, so u. A. v. Tucher (Schatz des evangelischen Kirchengesanges. Probeheft. 1840), Reinthaler (Vorrede zu Nr. 26 der unter II. aufgeführten Schriften und Sammlungen), Cunz (Euterpe, 1842), Layritz (Vorwort zu Nr. 24), Ortloph in Verbindung mit Herzog, Zahn und Güll (Vorrede zu 27). Reinthaler sagt am angef. Orte: „Mit dem Worte Gottes war dem Volke auch sein Recht an dem Kirchengesange genommen gewesen; es hatte, nach der Ordnung des ersten Gregors, dem Chore der Geistlichen, wie noch jetzt in der griechischen Kirche, nur zuhören dürfen. Als aber das Wort Gottes wieder anfing, im Volke zu rumoren, und die Kirche reformirte, da hatte es auch gleich eine allgemeine Singlust mit geweckt, welche in den gleichmäßigen und mattherzigen Tönen des Chorals keine Befriedigung mehr fand, sondern mit Pfingstzungen preisen wollte die großen

Digitized by Google

Thaten Gottes. So ist sammt dem volksthümlichen Kirchenliede auch seine rhythmische Melodie entstanden. Diese also eigene Schöpfung der Reformation ist nur leider nicht die Ehre der deutschen Kirche geblieben; mit dem Glauben an das lebendige Wort ist auch das neue Lied fast erstorben. Das Volk singt zwar noch, aber wieder choralmäßig, eine Sylbe so lang gedehnt als die andere, ohne allen Takt und Muth; und der Krebsgang ist ein so allgemeiner Schade geworden, daß in keiner Gemeinde mehr eine Probe davon zu spüren, was der frische Odem unserer Kirche gewesen ist. Soll der einmal sie neu beleben, so muß er sie auch auf den Fittigen des Rhythmus durchwehen; nicht blos der Text, sondern auch die Melodie des deutschen Kirchenliedes muß reformirt und Beides der charakteristische Ausdruck wieder werden unsers, Gott helfe auch dadurch! immer höher auffahrenden Glaubens."

Es haben sich indeß auch Meinungen *gegen* die Choralreform vernehmen lassen, bald ihre Nothwendigkeit, bald ihre Möglichkeit in Abrede stellend oder doch bezweifelnd. So sagt u. A. Ritter in seiner „Kunst des Orgelspiels, 1846:" „Der frühere Rhythmus, in welchem unsere meisten Choräle geschrieben sind, ist verschwunden. ... Wir können diese Veränderungen, welche im Verlaufe einer längern Zeit sich entwickelten, unmöglich als die Äußerung der launenhaften Willkür Einzelner, müssen sie vielmehr betrachten als ein nothwendiges Ergebniß der Verhältnisse, unter denen gegenwärtig und seit vielen Jahren der Gemeindegesang in der protestantischen Kirche besteht.... So erscheint nun demnach der Rhythmus des Chorals beseitigt aus Gründen, welche aus der Gemeinde selbst hervorgingen" u. s. w.

Ich meinerseits kann nur die volle Überzeugung aussprechen, daß der kirchliche Gemeindegesang gewiß viel erbaulicher sein würde, wenn es gelänge, ihn auf seine ursprüngliche Gestalt zurückzuführen. Der Verlust des Rhythmus ist darum nicht minder ein Unglück, weil er mit Nothwendigkeit aus ganz allgemeinen Ursachen hervorging.

2. Auch *Figuralgesänge* gehören in die Schule. Für die Wahl derselben gilt im Allgemeinen als erster Grundsatz, *daß nur das Beste gut genug sei*. Fort also mit Allem, was nicht in musikalischer sowohl wie in poetischer Hinsicht von unbezweifeltem Werthe ist! Fort mit allen faden, läppischen, süßlichen, empfindelnden, hohl sentimentalen, dürr didaktischen Texten! Fort namentlich auch mit jenen Kinderliedern, worin die Kinder sich selbst an- und besingen, bald ihre Freuden aufzählend, bald ihren Fleiß rühmend, ihre Unschuld preisend, dann wieder sich zum Genusse des Lebens auffordernd, weil es mit diesem so gar bald aus sei! Fort auch mit jenen „Berufsliedern," in denen die Beschäftigungen des Schneiders, Seilers, Böttchers u. s. w. geschildert werden, geschehe dies auch in noch so idealisirender Weise. Das Volk singt dergleichen Lieder nicht, weil

Digitized by Google

sie seiner Empfindungsweise widerstreben. — Der Schneider sieht in dem Nähen die Prosa, nicht die Poesie des Lebens; darin liegt die Ursache, daß er nicht das Nähen besingt. Man hat bisher in vielen Schulen viel gefehlt in der Wahl der Texte. Es ist Zeit, daß mit rücksichtloser Strenge alles Ungeeignete ausgeschieden werde.

Und so auch im Musikalischen. Die Entscheidung über den Werth oder Unwerth einer Composition muß freilich in jedem einzelnen Falle dem Ermessen des Lehrers anheimfallen, und es gehört ein musikalisches Urtheil dazu, das nicht von selber kommt. Gegen grobe Verstöße ist übrigens Jeder gesichert, der sich an jene bessern Sammlungen von Liedern und Gesängen hält, die wir Nägeli, Gersbach, Hientzsch, Erk, Jacob, Müller u. A. verdanken. Sehr zu warnen ist vor der Selbstgefälligkeit, die mit Vorliebe eigene Compositionen — wer kann immer sagen, vom wievielten Range? — singen läßt und so dem Volke die herrlichen Tonschöpfungen eines Mozart, Haydn, Reichardt, J. P. Schulz, Nägeli, Gersbach, Silcher u. v. A. entzieht, auch nichts für den Gesammtgenuß der aus dem Volke selbst hervorgegangenen, zum Theil so ausgezeichnet schönen Lieder thut. Es muß überhaupt für falsch erklärt werden, ausschließlich Compositionen von einem und demselben Meister singen zu lassen und wären sie auch noch so vortrefflich. Nur Sammlungen von Liedern und Gesängen mannichfacher Herstammung eignen sich zur Einführung in Schulen.

Als zweiter Grundsatz für die Wahl der Gesänge ist dieser anzuführen: Man sorge zunächst dafür, daß der Gesang mit dem Leben des Kindes in eine lebendige Beziehung trete; im Übrigen strebe man alsdann nach Mannichfaltigkeit. Es kommen daher vor allen Dingen in Berücksichtigung der kirchliche Festkreis, der Gang des Religionsunterrichts, vaterländische Feste und Gedenktage, die Jahreszeiten, die Tageszeiten. Ist in diesen Beziehungen das Nöthige geschehen, so wählen wir dann bald „Draus vor Schleswig, vor der Pforte," bald „Ich hatt' einen Kameraden," bald „Mit dem Pfeil, dem Bogen," bald „Der Knecht hat erstochen den edlen Herrn," u. s. w.; an Stoff ist kein Mangel. Ausgeschlossen bleibt jedoch Alles, was außer dem Anschauungskreise des Volkes liegt.

Die Figuralgesänge zerfallen in religiöse und weltliche. Unter den erstern unterscheiden wir die lyturgischen Chöre, eigentliche Lieder, kleine Motetten und Chöre.

Die stete Übung der lyturgischen Chöre ist überall, wo überhaupt die Schulkinder die Chöre singen oder mitsingen, eine sich von selbst verstehende Sache. Gemischter Chor bleibt dabei, wie schon angedeutet, im Allgemeinen stets das Vorzuziehende. Ist man auf den Kinderchor beschränkt, so sei dieser wo möglich dreistimmig. Die Orgelbegleitung bleibe in diesem Falle weg. Will es ohne Orgel

Digitized by Google

nicht gehen, so ist dies nur ein Zeichen davon, daß man nicht genug oder nicht auf die rechte Weise geübt hat. Hat man allzu wenig Schüler, um die lyturgischen Chöre dreistimmig singen zu können, so mögen sie einzeln vorgetragen werden, und zwar mit vierstimmiger Orgelbegleitung.

Geistliche Lieder, Motetten und Chöre nach Kräften der Einübung in der Schule folge von Zeit zu Zeit die Aufführung in der Kirche. Im Allgemeinen soll man dabei nicht nach hohen Dingen trachten. Ein einfaches, gut gesungenes Lied („Arie") wirkt mehr als eine mit Mühe und Noth zu Stande gebrachte Fuge. Tadelnswerth ist es übrigens, wenn die öffentlichen Singstunden fast ausschließlich dazu verwandt werden, mit den größern Kindern „Kirchenstücke" einzuüben, wobei der Choral und das Volkslied zurückgesetzt werden und die übrigen Schüler leer ausgehen.

Die weltlichen Lieder werden in der Unterklasse einstimmig, in der Mittel- und Oberklasse zweistimmig, nur ausnahmsweise dreistimmig, gesungen. Gut ist es, wenn bei zweistimmigen Liedern so weit als möglich alle Kinder sowohl die zweite als die erste Stimme lernen.

C.

Wie soll der Gesang beschaffen sein?

Der Gesang sei

1. Rein. Mehrerlei ist für diesen Zweck zu thun. Die Oberklasse bedarf besonderer Stimmübungen. Das Material dazu giebt zunächst der Dreiklang, einfach rhythmisirt, vorzüglich aber die Tonleiter. An der Tonleiter lernen die Kinder die Secunden rein singen, was darum so wichtig ist, weil eben an den Secunden, nicht an den weiten Intervallen, von ungeübten Sängern am meisten gegen die Reinheit gefehlt wird. Stimmübungen an sehr hohen Tönen anzustellen, ist unnütz und gefährlich. — In der Regel sollen die Kinder stark, kräftig, aus voller Brust singen. Ohne dies ist keine Reinheit zu erreichen. Damit wird nicht das Schreien in Schutz genommen, auch nicht gesagt, daß nicht an gehöriger Stelle piano und pianissimo zu singen sei. Übrigens werden nur solche Schüler, die ihre Stimmen „ausgesungen" haben, im Stande sein, auch leise zu singen, ohne herunterzuziehen. Manche Schulinspectoren fordern stets einen „sanften" Gesang. Sie sollten zunächst einen reinen Gesang, dann aber einen solchen fordern, der nach Umständen stark oder sanft sei. Ein Gesang kann sehr „sanft" und doch sehr schlecht sein. — Für den Zweck des Reinsingens wird auch empfohlen, viel mit Begleitung singen zu lassen. Das ist auch ganz richtig, denn das Singen mit Begleitung ist eine fortwährende praktische Einführung der Schüler in die normalen Tonverhältnisse. — Endlich aber muß auch das Singen ohne Begleitung fleißig geübt werden, sonst lernen es die Kinder

Digitized by Google

doch nicht. Und bei dieser Übung kommt nun Alles darauf an, daß nie ein falscher Ton geduldet, vielmehr jede Stelle so lange wiederholt werde, bis sie rein ist, wobei nach Umständen das Instrument behufs der Veranschaulichung des Normalmäßigen immer wieder zu Hülfe genommen werden kann.

Der Gesang sei

2. Taktgemäß. Die Schüler sollen fleißig selber taktiren, und zwar mittels lauter senkrechter Schläge in die Hand, auf das Notenbuch, den Tisch u. s. w. Oft mögen einige Kinder laut zählen, während die übrigen singen. Der Lehrer dirigirt den Gesang entweder durch die Instrumentalbegleitung oder durch sichtbares Taktiren, bei welchem letztern die Kinder ihn durchaus ansehen müssen, was freilich voraussetzt, daß, wenn nicht auswendig gesungen wird, Noten und Text wenigstens eines mühsamen Lesens mehr bedürfen. Bei allen Einübungen muß der Lehrer unbeugsam in Rücksicht des Taktes sein; im Verlaufe einer Aufführung jedoch kann auch ein vorsichtiges Nachgeben zur unerläßlichen Pflicht werden.

Der Gesang sei

3. Dynamisch richtig. Es sollen die Abstufungen der Tonstärke und Tonschwäche genau so ausgeführt werden, wie es der Componist hat haben wollen.

In Bezug auf den Text ist

4. richtige Aussprache zu fordern. Hierin ist in vielen Schulen noch wenig oder gar nichts erreicht. Die Kinder singen falsche Vocale und die Consonanten lassen sie zum allergrößten Theile weg. Mögen die neuern Bestrebungen, welche ein besseres Sprechen überhaupt erzielen, — sie geben sich gegenwärtig besonders im Erfurter Regierungsbezirk kund, freilich bei Einigen nicht ohne Hinneigung zum Extrem — mögen dieselben auch auf das Aussprechen der Gesangtexte einen guten Einfluß üben!

Endlich ist in Bezug auf Ton und Wort zugleich noch anzuführen, daß die Sänger

5. richtig accentuiren sollen. Es gibt einen abscheulichen Gesang, wenn kein Unterschied zwischen leichten und schweren Sylben, leichten und schweren Noten gemacht wird.

D.

In wie weit ist der Singstoff dem Gedächtnisse einzuprägen?

Die Choräle werden für das ganze Leben gelernt und daher durch unaufhörliche Wiederholung zum bleibenden Eigenthum der Schüler gemacht. — Die lyturgischen Chöre müssen bei fleißiger

Digitized by Google

Übung gar bald von selbst zur Gedächtnißsache werden. Was sonst an Figuralgesängen eingeübt wird, hat, wenn es im spätern Leben von dem Einzelnen nicht wieder, wenigstens der Hauptsache nach, reproducirt werden kann, in der Regel keinen Anspruch auf Wiederholung bis zum Auswendigkönnen, also alles Polyphonische, das heißt wesentlich Mehrstimmige, z. B. Motetten und Chöre. An Gesängen anderer Art dagegen sollen die Kinder recht Vieles auswendig singen; jedoch nicht Alles für alle Zeit. Bis etwa zum zehnten Lebensjahre der Schüler sind die eingeübten Lieder sorglich zusammenzuhalten und selbst da vor dem Vergessenwerden zu schützen, wo die Kinder durch mehrere Classen gehen. Dann aber mag man sie der Mehrzahl nach fallen lassen und einen neuen Cursus beginnen, in welchem solche Lieder, die eine Bedeutung auch für den Erwachsenen haben, vorwaltend sind. Die Kleinen lernen für die Gegenwart, die Größern für Gegenwart und Zukunft zugleich. Die Schule ist schlecht, in der es trotz aller Singstunden nicht dahin kommt, daß die Austretenden wenigstens ihre zwanzig, dreißig Kernlieder mit vollkommenster Sicherheit auswendig wissen. Die Einprägung geschieht, wenn, wie sich's gehört, die Kinder gedruckte Hefte in den Händen haben, zwanglos durch öftere Wiederholung, die, wenn sie rechter Art ist, allen Betheiligten immer neue Freuden gewährt.

E.

Wie lernen die Kinder die Gesänge?

1. Tonzeichen oder keine?

In der Unterclasse geschieht die Einübung ausschließlich nach dem Gehör. Der Lehrer spricht vor, singt vor, und die Kinder thun das Vorgethane nach. Weiter aufwärts treten die schriftlichen Zeichen für die Töne ein, und zwar darum, weil das die Einübungen erleichtert, weil es die Wiederholungen sichert, weil es in einer Zeit, wo selbst auf dem Lande die Sängerchöre immer mehr an Zahl und Umfang zunehmen, für die Zukunft von Bedeutung ist, und weil die Einführung in die Tonzeichenlehre für die formale Bildung der Schüler einen wesentlichen Gewinn gewährt. — (Vergl. „Drei Fragen über Gesangunterricht in Volksschulen. Beantwortet von K. Ludwig." Heiligenstadt, Dedion. 1844).

2. Ziffern oder Noten?

Es gab eine Zeit, wo man sich in den meisten Schulen der Ziffern bediente. Diese Zeit ist vorüber; die Noten haben sich wieder geltend gemacht, und nur Wenige sind den Ziffern treu geblieben. Neue Liedersammlungen in Ziffern sind eine große Seltenheit; man gibt Alles in Noten. Es muß also doch trotz alles dessen, was man zum Vortheil der Ziffern gesagt hat, etwas an ihnen sein, was sie

Digitized by Google

unpraktisch macht, sie gegen die Noten in den Nachtheil stellt. Die Noten sind anschaulich, die Ziffern nicht, — darin liegt Alles. Durch die Noten wird der Umriß einer Melodie dem Auge auf den ersten Blick bestimmt charakterisirt, in Ziffern sieht eine Tonreihe aus wie die andere. An den Noten hat jeder Schüler, auch der Schwächste, etwas; die Ziffern nützen nur denjenigen, die sorgsam von Ziffer zu Ziffer fortlesen und jeden Ton so gut oder böse als möglich auf die 1 zurückbeziehen, — und das thun die Wenigsten. Es sind also für fähige Schüler die Noten wenigstens eben so gut als die Ziffern, für alle weniger fähigen aber erweisen sich jene als nützlicher.

3. Zwei Curse.

Sämmtliche Schulübungen zerfallen in drei Hauptklassen: a) Eigentliche Stimmübungen; b) Übungen zur Kenntniß und Darstellung der Elemente des Tonwesens (melodische, rhythmische, auch dynamische Übungen); c) eigentlich praktische Übungen, im Einlernen von Gesängen bestehend. Die Übungen unter a) werden nur in der Mittel- und Oberklasse, die übrigen in allen Klassen angestellt. Es bilden aber die unter b) genannten in ihrer Gesammtheit den Elementar-Cursus, die unter c) aufgeführten den Lieder-Cursus.

Als Zweck des Elementar-Cursus erkennen wir zunächst: Erleichterung des Einübens und Wiederholens der Lieder. Das ist der materiale Zweck. Hiernach steht also der Elementar-Cursus im Dienste des Lieder-Cursus. Er hat jedoch auch zweitens den selbstständigen Zweck, den Tonsinn der Kinder, als eine Grundkraft der Menschennatur, um seiner selbst willen zu bilden und den Schülern zu einer Bewußtwerdung über das, womit sie es beim Gesange zu thun haben, zu verhelfen. Das ist der formale Zweck.

4. Ziel des Elementar-Cursus.

Um das Ziel des Elementar-Cursus richtig zu bestimmen, darf man eine Erfahrung nicht unbeachtet lassen. Die Volksschule kann es nicht dahin bringen, daß auch nur die Mehrzahl der Kinder im Singen nach Tonzeichen selbstständig werde und etwa eine Melodie eben so sicher vom Blatte singe, als sie den Text vom Blatte liest. Immerhin mag man diesem Ziele mehr oder weniger nahe kommen; erreichen läßt es sich nicht. Das lesende Volk ist als solches selbstständig, in gewissem Sinne auch das schreibende; das singende wird, wenn von etwas Anderem als Ausübung des schon Eingeübten die Rede ist, stets der Hülfe der Tonkundigen bedürfen. Viele haben sich in dieser Hinsicht getäuscht, sie haben von den Kindern Unmögliches verlangt. Ich glaube diesen wichtigen Umstand zuerst mit öffentlich zur Sprache gebracht zu haben. Vergl. Diesterweg's „Wegweiser."

Digitized by Google

Noack sagt, der eigentliche Zweck der Tonbezeichnung bestehe in unsern Volksschulen nur darin, „den Kindern beim Singen nach dem Gehör zugleich ein anschauliches Bild von der vorliegenden Folge von Tönen vor Augen zu stellen.“ Nicht aber könne es das Ziel des Unterrichts sein, „die Kinder nach und nach in den Stand zu setzen, daß sie ein in Zeichen ihnen vorgelegtes Tonstück ohne Beihülfe des Lehrers singen und so sich selbst nach Gefallen Musikgenüsse verschaffen lernen.“

Das Ziel des Elementar-Cursus würde also nur darein zu setzen sein, daß die Kinder die einfachsten Tonverhältnisse in rhythmischer wie in melodischer Beziehung an sich und ihrer Bezeichnung nach kennen und mit einiger Sicherheit selbst zu Gehör bringen lernen.

Ein höheres Ziel scheinen sich Diejenigen gesteckt zu haben, welche, wie z. B. Dr. Elster, die Tonarten bis Es- und Dis-moll durchnehmen, den $^{12}/_{8}$-Takt einführen, ganze Reihen übermäßiger Sexten und großer Septimen üben lassen u. s. w. — — Noack dagegen beschränkt den Elementar-Cursus darauf, „daß die Kinder mit den Grundharmonien (Dreiklang und Septimenaccord) recht vertraut werden, die diatonische Scala auf- und abwärts recht rein singen und von jedem Tone die Ober- und Unter-Secunde, die Ober- und Unter-Terz, die reine Ober-Quinte und Unter-Quarte und die Octaven treffen lernen, im Rhythmischen aber mit der $^{4}/_{4}$-, $^{2}/_{4}$-, $^{3}/_{4}$-, $^{3}/_{8}$- und $^{6}/_{8}$-Taktart bekannt werden und die Werthe der ganzen, halben, 4tel, 8tel und 16tel Noten kennen lernen.“ Gewiß steht Noack mehr auf dem Boden der Praxis als Dr. Elster; doch glaube ich, daß man in gehobenen Volksschulen wol noch etwas über die von ihm bezeichnete Stufe hinauskommen kann. — Schütze (2) will die Schüler ebenfalls weiter geführt wissen, obschon er sichtbar bemüht ist, das Zuviel oder vielmehr Zuhoch zu vermeiden.

5. Verhältniß des Lieder-Cursus zum Elementar-Cursus.

Hinsichtlich des Verhältnisses der beiden Curse lassen sich nach den vorliegenden neuern Gesanglehren zwei Hauptverfahrungsweisen unterscheiden.

1. Der Lieder-Cursus ist vom Elementar-Cursus abhängig. Die Lieder werden also nach den einzelnen Stationen des Elementar-Cursus geordnet, oder, wenn sie fehlen, neu componirt. So behandelt z. B. Silcher im 10. Abschnitte seiner Gesanglehre die halben Töne und läßt sodann „Lieder in C-dur mit halben Tönen vermischt“ singen. Im 24. Abschnitte wird die Moll-Tonart eingeführt, und dann folgen Lieder und Choräle in Moll u. s. w.

So richtig dieses, zuerst von Natorp beobachtete, Verfahren zu sein scheint, so ist es doch mit dem Grundsatze, daß der Gesang zu dem Leben der Kinder in die innigste Beziehung zu setzen sei, nicht

Digitized by Google

in Einklang zu bringen. Man ist überall gehemmt, wenn bei der Wahl der Lieder speciell methodische Rücksichten obwalten. Ich habe das näher in Diesterweg's „Wegweiser" dargethan.

2. Der Lieder-Cursus ist vom Elementar-Cursus unabhängig. Man läßt also beide Curse neben einander hingehen, und so braucht man sich im Elementar-Cursus nicht zu übereilen, und der Lieder-Cursus kann jeder Forderung, die von andern Gesichtspunkten aus an ihn gemacht wird, genügen. Alles im Elementar-Cursus Gewonnene wird im Lieder-Cursus sogleich benutzt. Ich habe ein solches Verfahren in Diesterweg's „Wegweiser" vorgeschlagen, und es ist bereits von Schütze (2), so wie auch von Sattler (6) angenommen worden. „Ich halte es für zweckmäßig," sagt Sattler, „die erste Hälfte der Lehrstunden zu Anschauungs- oder Treffübungen, verbunden mit Stimmübungen, zugleich zur Erklärung der Regeln und Kunstausdrücke zu verwenden, in der zweiten Hälfte der Stunde aber Lieder und Choräle einzuüben und zu wiederholen." Auch Noack theilt im Wesentlichen die in Rede stehende Ansicht. Derselbe sagt, es sei durchaus nothwendig, die melodischen und rhythmischen Übungen mit passenden Gesängen zu verbinden, und fährt dann also fort: „Es würde allerdings sehr gut sein, wenn man hierzu — wie Natorp verlangt — immer Gesangstücke wählen könnte, welche bei gediegenem Inhalte sowohl in Ansehung des Rhythmus als auch der darin vorkommenden Intervalle der von den Kindern rücksichtlich jener Übungen erreichten Stufe ganz angemessen wären. Allein die Zahl solcher Gesangstücke ist sehr unbedeutend und reicht für das vorhandene Bedürfniß nicht aus; es hat auch sehr erhebliche, beinahe unüberwindliche Schwierigkeiten, zu jeder Stufe des melodisch-rhythmischen Cursus passende und wahrhaft schöne Gesänge zu machen. Wir werden daher bei der Auswahl der in Rede stehenden Gesänge nur darauf unser Augenmerk richten können, daß die Melodie derselben dem Hauptumfange nach der von den Kindern rücksichtlich der melodisch-rhythmischen Übungen erreichten Stufe entspricht." Wenn auch Noack hiermit den Lieder-Cursus nicht gänzlich für unabhängig vom Elementar-Cursus erklärt, so setzt er ihn doch in eine so wenig beschränkende Verbindung mit dem letztern, daß in der Praxis sich kaum eine erhebliche Folge derselben kund geben dürfte.

Durch die Trennung des Lieder-Cursus vom Elementar-Cursus ist für eine ersprießliche Ordnung des Gesangunterrichts gewiß ein wesentlicher Schritt gethan worden. Ob der letzte? das ist eine andere Frage. Ließe sich nicht an einen freien Lieder-Cursus der Elementar-Cursus, wenn nicht ganz, so doch zum größten Theile anschließen, so daß man doch eine organische Verbindung beider Curse bewirkte, nur daß sie das Umgekehrte der Natorp'schen wäre? Würde dies nicht analog sein demjenigen, was in der neuesten Zeit auf dem Gebiete des Sprachunterrichts geschieht? Ich hoffe auf diese Frage eine be-

Digitized by Google

jahende Antwort zu finden und werde sie zu seiner Zeit vielleicht thatsächlich liefern.

6. Anordnung des Elementar-Cursus.

1. Für die einfachen Vorübungen, welche, ohne Anwendung der Tonzeichen, in der Unterklasse anzustellen sind, ist ziemlich allgemein diese Folge angenommen: 1) Melodische, 2) rhythmische, 3) melodisch-rhythmische Übungen. Melodische Übungen sind: Unterscheiden vorgesungener Töne ihrer Höhe nach, Nachsingen einzelner Töne, Mitsingen und Nachsingen der melodischen Grundformen (Tonschluß von oben und von unten, Accord, Tetrachord, Fünferreihe, Tonleiter). Im Rhythmischen kommt vor: Unterscheiden vorgesungener Töne ihrer Dauer nach, taktgemäßes Zählen, Verbindung des Taktschlagens mit dem Zählen. Die Verbindung des Melodischen und Rhythmischen besteht darin, daß die melodischen Grundformen im Takte ausgeführt werden.

2. Sehr bedeutende Verschiedenheiten finden sich dagegen bei den Methodikern von dem Eintritte der Tonzeichen an. Was zunächst das Verhältniß der Rhythmik zur Melodik betrifft, so werden folgende Wege eingeschlagen: Einige machen, wie Nägeli that, die ganze Rhythmik vor der Melodik ab. Hieher gehören unter Andern Georg Wichtl (Theoretisch-praktische Anleitung zum Gesangunterricht in Volksschulen und andern Lehranstalten. Stuttgart, 1843), der seinen Gesangunterricht damit anfängt, die mannichfachsten rhythmischen Gestalten bis zu den 64steln, dem $^{12}/_{8}$-Takte, den Triolen und Sextolen ohne alle melodische Zuthat in einem Zuge durchüben zu lassen, — und W. Krauskopf (Handbuch beim Unterricht im Gesange für Lehrer und Lernende. Zürich, 1843), der ebenfalls vor dem Eintritt der Melodik fast alle erdenklichen Taktarten, — $^{2}/_{8}$, $^{3}/_{4}$, $^{6}/_{4}$, $^{9}/_{8}$, $^{12}/_{8}$ — exercirt. — Dieses Verfahren wird trotz des Vorganges unseres Nägeli mit Recht für unnatürlich erklärt. H. G. Langer (Theoretisch-praktische Gesanglehre für Bürger- und Landschulen) macht zuerst die ganze Melodik ab und nimmt aus der Rhythmik nur so viel herüber, als unumgänglich dazu nothwendig ist, den melodischen Übungen einige Form zu geben. C. Karow (1) beginnt mit dem Accorde, also melodisch, dann benutzt er die Accordtöne, das im Volksgesange in rhythmischer Hinsicht Vorkommende ohne Unterbrechung daran durchzuüben (blos mit Ausnahme der Triole, welche später auftritt), worauf dann die Melodik fortgesetzt wird. Die meisten Andern schieben nach Natorp's Vorgange die melodischen und rhythmischen Übungen meist vereinzelt in einander, so daß Rhythmik und Melodik nicht nur zeitig in Verbindung treten, sondern daß auch in beiden Gegenständen gleichmäßig vom Leichten zum Schweren fortgeschritten wird; ich nenne nur Schütze, Elster (5), Hohmann (Praktischer Lehrgang des Unterrichts in Volksschulen. Schweinfurt, Wetzstein), Silcher (3). Nach meiner Ansicht ist dies

Digitized by Google

zuletzt bezeichnete, nach vorwaltend subjectiven Rüsichten geordnete Verfahren das naturgemäßeste und zweckdienlichste.

In der Behandlung der Melodik und Rhythmik an sich treffen wir abermals auf große Verschiedenheiten. Einige beginnen mit dem Accorde — Karow (1), Schütze —, Andere mit der Tonleiter, die sie entweder sogleich ganz geben — Elster, Langer —, oder nach und nach entstehen lassen, was wieder bei Einigen von dem Grundtone aus — Wichtl, Krauskopf —, bei Andern von der Dominante aus — Waldmann (Gesanglehre für Volksschulen. Carlsruhe und Freiburg, 1842), Thurn (10) — geschieht. — Die sprungweisen Fortschreitungen werden von diesem alle auf einmal eingeführt, von Jenem nur nach und nach; die Moll-Tonart tritt hier früher auf, dort später; eben so ist es mit den transponirten Tonarten im Gegensatze zu C-dur und A-moll. Einige lassen ferner die Töne wenigstens eine Zeit lang in ihrem absoluten Verhältnisse zur Tonica auffassen, Andere arbeiten sogleich auf die Erkenntniß der relativen Tonentfernungen los. Und so gibt es noch eine Menge anderer Verschiedenheiten, deren Aufzählung jedoch nicht hieher gehört. Ich meine, daß darauf, ob man vom Accorde oder der Tonleiter ausgehe, nicht viel ankommt, daß man die sprungweisen Fortschreitungen auf verschiedene Stationen des Cursus vertheilen müsse, daß die transponirten Dur-Tonleitern zeitig einzuführen seien, zeitiger als die Moll-Tonart, und daß man kaum früh genug das Auge der Kinder an die Auffassung der relativen Tonverhältnisse gewöhnen könne.

II.

Literatur.

A.

Schriften über Gesangunterricht.

1) Leitfaden zum praktisch-methodischen Unterricht im Gesange vornehmlich in Volksschulen, von **C. Karow**. Zweite Auflage. Bunzlau, Appun. 1843.

Der Verfasser zeichnet einen weise begrenzten, in trefflicher Stufenfolge geordneten Elementar-Cursus vor, überall musterhafte Übungsbeispiele beifügend. Ob neben demselben ein freier Lieder-Cursus gedacht ist, darüber läßt sich keine Angabe finden. Dies raubt jedoch der vorliegenden Schrift in Bezug auf den Elementar-Cursus nichts von ihrem Werthe.

Der Verfasser geht vom Dur-Accorde aus und macht an diesem sogleich die ganze Rhythmik durch. Dann folgt die C-dur-Ton-

Digitized by Google

leiter mit den nothwendigsten Intervallen-Übungen. Hierauf werden dem Tonica-Accorde noch der Dominanten- und der Unterdominanten-Accord beigefügt. Weiterhin schließen sich die zufällig erhöhten oder erniedrigten Töne an; hernach wird zu den transponirten Dur-Tonarten übergegangen, und endlich erscheint noch die Moll-Tonart. Das Ganze ist auf 52 Lectionen vertheilt.

2) Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen. Bearbeitet und herausgeg. von Dr. **Friedr. Wilh. Schütze.** Dresden und Leipzig, Arnoldi 1843.

Der Verfasser führt den Elementar-Cursus neben einem freien Lieder-Cursus hin und gibt für beide die zweckmäßigsten Anweisungen, in Betreff des erstern ebenfalls das Zuviel sorgfältig vermeidend. Nur das Eine ist gegen meine Ansicht, daß selbst in der Oberklasse die freien Lieder so lange ohne alle Benutzung der Noten eingeübt werden sollen, als noch nicht eine ausreichende Kenntniß der rhythmischen und melodischen Verhältnisse da ist. Schütze geht im Elementar-Cursus ebenfalls vom C-dur-Dreiklange zu der C-dur-Tonleiter über, läßt aber dann sogleich die C-moll-Tonleiter eintreten und schreitet dann erst zu den transponirten Dur-Tonleitern fort, denen sich zuletzt die andern Moll-Tonleitern anschließen. Die Rhythmik ist in einzelnen Lehrstücken zwischen die melodischen Lectionen hineingeschoben.

Die beiden vorstehend genannten Gesanglehren halte ich unter den vor 1845 erschienenen für diejenigen, welche bei methodischer Gediegenheit sich am meisten der nöthigen Beschränkung des Stoffes befleißigen und also vorzüglich die Aufmerksamkeit des Volksschullehrers verdienen. Was sonst an guten Anweisungen aus jener Zeit da ist, z. B. die Schärtlich'sche „Umfassende Gesangschule," muß hier übergangen werden. Es folge nun noch die kurze Angabe und Besprechung des aus den Jahren 1845 und 1846 mir Vorliegenden.

3) Kurzgefaßte Gesanglehre für Volksschulen und Singchöre, von **Fr. Silcher.** Tübingen. 1845.

Abgesehen davon, daß, wie schon erwähnt, der Lieder-Cursus für die ganze Schulzeit vom Elementar-Cursus abhängig gemacht wird, verdient diese Gesanglehre im Allgemeinen Anerkennung, sowohl hinsichts der Beschränkung als der Anordnung des Stoffes. „Man soll in dieser Anleitung keine Unzahl von rhythmischen Übungen bis zur 64stel Note und bis zum $^{12}/_{8}$-Takt hinaus finden, keine ausgedehnten Abhandlungen über die menschliche Stimme, über Dynamik der Töne, über sämmtliche Musikschlüssel, über zahllose Kunstausdrücke, über verminderte und übermäßige Intervalle, keine mühsamen Aufzählungen von großen ganzen und kleinen ganzen, großen halben und kleinen

Digitized by Google

halben Tönen; nichts von Tonleitern, die man im Volksgesange nicht braucht, z. B. As-moll, Fis-dur u. s. w." So erklärt sich der Verfasser selber im Vorworte. — Die Anordnung des Materials ist folgende: 1. Noten, Pausen, Notengestell; 2. Höhe und Tiefe der Töne; 3) die Tonleiter auf dem Notengestell; 4) Tonschritte; 5) die Notennamen; 6) Länge und Kürze der Töne; 7) das Taktschlagen und die C-Leiter in den gebräuchlichsten Tonarten mit verschiedenen Notengattungen; 8) die Taktarten der Choralmelodien; 9) rhythmisch-melodische Beispiele im $^4/_4$-Takt in der C-Leiter; 10) die halben Töne; 11) Bildung der verschiedenen Kreuz-Leiter; 12) Ausweichungen der Kreuz-Leiter; 13—15) rhythmisch-melodische Beispiele im $^4/_4$, $^3/_4$ und $^3/_8$ Takte in der G-, D- und A-Leiter; 16—21) die B-Leiter bis As; 22) die Triolen; 23) Accorde; 24—27) die Moll-Tonleiter; 28) Kunstausdrücke für das Zeitmaaß. Man wird diesem Gange im Allgemeinen das Methodische nicht absprechen können. Wenn freilich in Nr. 4 alle Intervalle der C-Tonleiter mit einem Male abgethan werden, große Septimen wie übermäßige Quarten, so ist das etwas stark, und man begreift hierin den Verfasser trotz dem nicht, daß er sagt, er habe in diesem Abschnitte „der Ordnung und Übersicht willen alle Intervalle zusammengestellt, — Einiges davon, z. B. die Sieb'te, könne auch später genommen werden." Wenn es auf systematische Ordnung und Übersicht ankam, warum stehen dann nicht die Triolen unter Nr. 7, während sie jetzt als verlorener Posten unter Nr. 24 auftreten? Es ist immer schlimm, wenn ein Lehrbuch die Sachen nicht in der Folge enthält, worin sie beim Unterrichte zu nehmen sind. — Die den einzelnen Abschnitten beigegebenen Liedersätzchen sind mit künstlerischem Takte componirt, wie von Silcher zu erwarten.

4) Neues Schulgesangbuch für die allgemeinen Volksschulen des Kantons Zürich. Vom Zürcherischen Erziehungsrathe als obligatorisches Lehrmittel anerkannt. Zweite Auflage. Zürich, Meyer und Zeller. 1845.

Das Ganze besteht aus 2 Heften. Heft 1 enthält ein- und zweistimmige, Heft 2 drei- und vierstimmige Lieder und andere Gesänge. Das eigentlich Methodische beschränkt sich auf die erste Abtheilung des ersten Heftes, und vorzugsweise hierzu gehört die

Gebrauchsanleitung zum neuen Schulgesangbuch für die allgemeinen Volksschulen des Kantons Zürich. Vom Zürcherischen Erziehungsrathe angeordnet. Zürich, ebendas. 1845.

Nachdem in den ersten dritthalb Schuljahren einfache Lieder nach dem Gehör gelernt, auch leichte Takt- und melodische Übungen gemacht sind, so treten mit dem zweiten Semester des dritten Schuljahres für den Elementar-Cursus die Noten ein, während zugleich noch ein halbes Jahr lang freie Lieder nach dem Gehör eingeübt werden. Die Anordnung des Elementar-Cursus ist für das genannte Semester

Digitized by Google

folgende: 1) Der ¾-Takt; die Viertelnote und Viertelpauſe. 2) Die Töne 1 und 2. 3) Der ¾-Takt. 4) Der Ton 3. 5) Der ¼-Takt. 6) Der Ton 4. 7) Die halbe und ganze Note; die halbe Pauſe. 8) Der Ton 5. 9) Die Achtelnote und Achtelpauſe. Der ⅝-Takt. 10) Der Ton 6. 11) Die punktirte halbe und Viertelnote. 12) Die Töne 7 und 8. 13) Der Auftakt. Alles in Noten, in C-dur, ohne Text und zwar von dem Tone 3 an ſtufen- und ſprungweiſe. Mit dem Anfange des 4. Jahres wird nun der Lieder-Curſus indem auch für ihn die Noten eintreten, von dem Elementar-Curſus abhängig, und da dieſe Abhängigkeit ein volles Jahr dauert, ſo kommt immer noch genug Mittelgut unter den Liedern vor, obſchon kluger Weiſe während der Elementarübungen des vorhergehenden Semeſters die Liederübung frei gegeben war. Der Elementar-Curſus enthält aber nun Folgendes: 1) Schlüſſel, Notennamen, ganze und halbe Töne, Tonleiter, Intervalle. 2) Erweiterung der Tonleiter nach oben und unten. 3) Erhöhte und erniedrigte Töne; unharmoniſche Tonverhältniſſe. 4) Die transponirten Tonarten. 5) Die Moll-Tonart. Hierzu überall theils Übungen ohne Text, theils Liederſätze und Lieder. Mit dem fünften Jahre hört der geſonderte Elementar-Curſus auf und die freien Lieder werden als Stoff für die Befeſtigung und Erweiterung des Erlernten benutzt.

5) Vollſtändige Volks-Geſangſchule. Theoretiſch-praktiſches Lehrbuch für Lehrer und Lernende. Durch 400 Notenbeiſpiele in Liederſätzen und Liedern erläutert, um richtiges Treffen der Töne und eine deutliche Ausſprache im Geſange zu erzielen. Von Dr. **Elſter**, Lehrer des Geſanges und Orgelſpiels am Aargau'ſchen Schullehrer-Seminar. 3 Abtheilungen. Baden, 1846. Zehnder. (à Abth. 8¾ Sgr.)

Abtheilung 1 und 2, welche bis jetzt nur vorliegen, enthalten einen übermäßig ausgedehnten Elementar-Curſus mit vielen zum Theil äußerſt ſchwierigen Übungen und manchem in Text oder Muſik wenig zuſagenden Liederſatze. Der Geſammtplan des Lehrganges iſt an ſich nicht zu verwerfen und die Ausführung zeugt von Fleiß. Hr. Dr. Elſter reducire das Ganze auf ¼, und ich werde dies Viertel mit Vergnügen in Bezug auf unſere Volksſchulen näher beſprechen. Vergl. Euterpe, 1847. I.

6) Theoretiſch-praktiſche Anleitung zum Geſangunterricht in Schulen. Oder: Über Gehör- und Stimmbildung, Unterricht über Tonzeichen, Tonleiter, Kenntniß des Taktes und Harmonielehre. Bearbeitet von **Heinr. Sattler**. Quedlinburg und Leipzig, Ernſt. (10 Sgr.)

Wie ſchon oben erwähnt, trennt der Verfaſſer den Lieder-Curſus vom Elementar-Curſus und ſichert auf dieſe Weiſe den Schülern für alle Stufen die Aneignung und den Genuß unſerer claſſiſchen Volksgeſänge. Sein Elementar-Curſus ſelbſt zerfällt wieder in 3 Curſe, von welchen jedoch der dritte für höhere Schulen beſtimmt iſt und darum hieſelbſt außer nähern Betracht bleiben mag. Im erſten Curſus werden, ohne Tonzeichen, Übungen zur Bildung des Ton- und Takt-

Digitized by Google

sinns angestellt. Der zweite Cursus hat es mit den Noten zu thun. 1) Kenntniß der Noten hinsichtlich ihrer Gestalt. Ganze, halbe Noten u. s. w., bis zu den 64steln, Alles auf einmal mit Anschluß einiger rhythmischen Übungen. Das ist nicht elementarisch. — Sogar die Sextolen treten sogleich mit auf, wenn auch nur in einer Anmerkung. 2) Kenntniß der Noten hinsichtlich ihrer Lage auf dem Notensystem. Hier werden also die Notennamen gelernt. 3) Kenntniß der Intervalle: a) Begriff der Intervalle, b) Benennung derselben. 4) Treffübungen, verbunden mit Stimmübungen; a) der Tonschluß von oben und unten, der Dreiklang, die Viererreihe, die Fünferreihe, die Tonleiter; b) die rhythmisirte Tonleiter; c) Übung aller Intervallen, auch der bösen Septimenreihen. Dies Alles in C-dur. 5 und 6) die Haupttaktarten. 7) Punktirte Noten, Ligaturen. 8) Die Pausen. 9) Die Vorsetzungszeichen. 10) Die am häufigsten vorkommenden Tonarten. 11) Vortrag und Ausdruck. Der beigegebenen Übungssätze sind wenig, und es wird also die eigentliche Sicherheit und Fertigkeit im Rhythmischen und Melodischen erst nach Beendigung des in Rede stehenden Cursus, mithin an den freien Liedern zu gewinnen sein. Im Allgemeinen muß man wünschen, daß der Verfasser doch den Stoff mehr gegliedert, auch Rhythmik und Melodik mehr in einander geschoben hätte. Ist es richtig, dem Schüler die Intervalle haufenweise hinzuwerfen und sie alle üben zu lassen, bevor von einer Taktart die Rede ist? — — Im dritten Cursus folgen Mittheilungen zur nähern Kenntniß der Dur- und Moll-Tonleiter, zur Unterscheidung der Intervalle in kleine und große, übermäßige und verminderte, so wie zur Auffassung der Dreiklänge, Septimen- und Nonenaccorde, nebst einigen Übungsbeispielen.

7) Gesang-Übungsstücke für Schulen, enthaltend 136 ein- und zweistimmige Übungsstücke durch alle Intervalle, Lieder, mehrstimmige Canons und 30 zweistimmige, gebräuchliche Choralmelodien. Bearbeitet von **H. W. Stolze.** Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover, Helwing. (10 Sgr.)

Nach einigen Übungen im Singen von Primen folgen die Secunden. Es werden Secunden jeder Art aufgezählt, benannt und in allen Dur- und Moll-Tonarten mittels mannichfach rhythmisirter, ein- und zweistimmiger, großen Theils auch mit Text versehener Tonsätze geübt. Ein Gleiches geschieht alsdann mit den Terzen, Quarten, Quinten, Sexten, Septimen und Octaven. Die Zahl aller Nummern beträgt 136. — Das ist also ein Elementar-Cursus, jedoch ein höherer, bei dem die Kenntniß des Tonleiterbaues, der rhythmischen Grundverhältnisse, der Taktarten u. s. w. vorausgesetzt wird. Die Übungsbeispiele unterscheiden sich von den plumpen, rohen Gestaltungen dieser Art, die man wol in andern Gesanglehren findet, zu ihrem großen Vortheil durch ihr künstlerisches Gepräge, und lassen sie sich auch, da sie nach methodischen Rücksichten gearbeitet wurden, dem

Digitized by Google

Höchsten und Herrlichsten, was wir an freien Liedern haben, nicht an die Seite stellen, so werden sie doch in Bürgerschulen, Präparanden-Anstalten, Seminaren, Gymnasien — in solche Anstalten gehören sie — mit Nutzen und Vergnügen gesungen werden.

8) Theoretisch-praktische Gesanglehre für Bürger- und Landschulen, oder: Stufenweise fortschreitendes Handbuch zum Gebrauch für Lehrer und Schüler beim Gesangunterrichte. Bearbeitet von **H. G. Langer**, Cantor in Waldheim, und bevorwortet von **G. A. Winter**, Oberlehrer an der Bürgerschule zu Kirchberg. Leipzig, Im. Wöller. 1845. 12½ Sgr.

Erste Abtheilung. Anleitung für den Gesangunterricht in Volksschulen. A. Lehrmethode für Unterklassen. Hier werden ganz nette melodische und rhythmische Übungen angestellt, auch kleine Lieder und leichte Choräle eingeübt. Wie anfangs entschieden ausgesprochen wird, soll die Unterklasse „nach dem Gehöre" singen, so daß erst in der Oberklasse die Noten eintreten. Bald aber geht der Verfasser zur Auseinandersetzung der Vortheile über, welche die Noten auch für die Unterklasse gewähren, und kommt wiederholentlich darauf zurück. Wie reimt sich das? — Die Lieder, welche Hr. Langer der Unterklasse zugedacht hat, sind, wie es scheint, alle von ihm selbst componirt. Arme, verkrüppelte Wesen, die nie das Tageslicht hätten erblicken sollen! Hoffentlich werden sie selbst in des Componisten eigener Schule nicht sehr lange ihr elendes Dasein fristen. Wie war es möglich, daß man dergleichen veröffentlichen konnte? — B. Methode im Gesangunterrichte für Oberklassen. 1) Anweisung im Tontreffen. Zuerst sollen die Kinder ganze und halbe Töne mit dem Gehöre unterscheiden lernen. Dann wird ein Ton gegeben und es heißt nun: Singt von diesem Tone aus einen ganzen Ton; noch einen ganzen; nun einen halben; wieder einen ganzen u. s. w. So „finden" die Kinder die Dur-Tonleiter, und eben so gleich darauf die Moll-Tonleiter. (?) Dann folgen unmittelbar die transponirten Leitern, und diesen schließen sich einige Treffübungen in C-dur an. Das ist die Melodik. Daß hier gleich der Anfang viel zu schwer ist, daß dem Ganzen die elementarische Gliederung fehlt, so wie nicht minder die nöthige Vollständigkeit, solches wird Keinem entgehen, der sich ein wenig auf dem Gebiete der Gesangmethodik umgesehen hat. Dazu kommt, daß die zur Intervallenübung bestimmten Tonsätze abermals höchst unglücklich componirt sind, — wahre Zerrbilder, jedes Anspruches auf Schönheit baar! — Es folgt 2) Anweisung im Takthalten und Pausiren. Dieser Abschnitt ist, wenn nicht ganz so unpädagogisch, dann doch eben so unkünstlerisch behandelt als der vorige. Man sehe nur Seite 45 das lächerliche Übungsstück für die Triolen! Ein Weiteres hierüber, so wie über Abschnitt 3, welcher das „Schönsingen" enthält, halte ich für unnütz; nur die Bemerkung, daß das Ganze einer gänzlichen Umarbeitung bedarf, um jemals brauchbar zu werden, will ich noch ausdrücklich ausgesprochen haben. —

Digitized by Google

Unter B. liefert Hr. Langer noch eine Reihe von Liedern, alle von eigener Erfindung, wie es scheint.

9) Gesangunterricht für Elementarschulen zur Beförderung der religiösen Jugendbildung. Von **Joh. Nep. Huber**, Pfarrer in Waltersweier bei Offenburg, Verf. des Clavierunterrichts nach heuristischer Methode. Carlsruhe, Herder. 1846. gr. 8. (XII und 111 S. 16 Sgr.)

I. Melodik. II. Rhythmik. III. Dynamik. IV. Schulgesänge. V. Kirchengesänge. Dies ist die Übersicht des Inhalts. Aus der Stellung von II zu I folgt, daß sämmtliche melodische Übungen an Tönen von gleicher Dauer angestellt werden. In Bezug auf reine Treffübungen möchte das zu toleriren sein. Allein der Verfasser hat von Anfang an, „um dem Unterrichte mehr Reiz zu geben, aber auch aus höhern Rücksichten" Texte untergelegt; so sind kleine Gesänge, wenn auch von noch so geringem Umfange, entstanden, und daß diese alle des rhythmischen Lebens baar sind, das kann vom Standpunkte der Kunst aus, mit der doch die Pädagogik niemals in Widerstreit treten darf, unmöglich gebilligt werden. Wie löblich auch die Absicht des Verfassers sei, die sich namentlich in der vom Hauche ächter Frömmigkeit durchwehten Vorrede ausspricht, so ist und bleibt es doch ein Mißgriff, wenn Sätze wie dieser:

3 4 4 3 5 6 6 5 8 7 7 8
Lob, Ruhm und Preis sei unserm Gott in Ewigkeit!

gesungen werden, und noch dazu in ihrer großen Anzahl. Muß denn zu der melodischen Dürftigkeit noch die rhythmische Armuth kommen, um das Maß des künstlerisch Nichtigen voll zu machen? — — Warum wurden nicht, nach der Weise Natorp's, Schütze's und Anderer Querdurchschnitte gemacht, so daß die melodischen und rhythmischen Lehrstücke hätten in einander geschoben werden können? — Die Melodik an sich ist so geordnet: 1) Töne der Tonica, der Unterdominante, der Dominante. 2) Erweiterung der Tonleiter. 3) Leittöne der Tonica, der Unterdominante, der Dominante. 4) Töne der Moll-Tonica, Unter- und Ober-Dominante. 5) Leittöne der Moll-Tonart. 6) Übergänge. 7) Umsetzung der Tonarten. Das ist eigenthümlich und Zustimmung verdienend. Auch die Rhythmik hat eine umsichtige und geschickte Behandlung gefunden; desgleichen die Dynamik. Das Ganze ist in Ziffern! „Nicht als würde der Werth der Noten verkannt, sondern lediglich aus dem Grunde, weil das Ziffernsystem für die Kinder zum Nachschreiben am leichtesten und zur Kenntniß der diatonischen Tonstufen in allen Tonarten am einfachsten ist. Will man jedoch das Notensystem zur Bezeichnung der Töne einführen, so werden sich im Verlaufe genug Anreihungspunkte dazu darbieten." Solche Punkte sind auch hier und da angegeben; allein es bleibt unter allen Umständen eine schwierige Aufgabe, nach einer dem Ziffernsystem huldigenden Anweisung das Notensystem zu lehren. — Der unter IV. erwähnten Schulgesänge sind 14, dem Anschein nach alle

Digitized by Google

von des Verfassers Composition mit Ausnahme von Nägeli's „Lobt froh den Herrn;" selbst die „goldne Abendsonne," die doch in ganz Deutschland und der Schweiz nach Nägeli's classischer Melodie gesungen wird, ist hier neu gesetzt. Meinem Princip ist das, wie der Leser sich schon selber gesagt haben dürfte, nicht gemäß. An „Kirchengesängen" finden sich 20 Nummern, darunter mehrere „alte Melodien, die durch ihren frommen Sinn das Gemüth ansprechen," auch Einiges von Stadler und Vogler.

Als Motto des Ganzen ist die Stelle des Augustin gewählt: „Mit dem lieblichen Klange des Liedes zieht sich das Wort Gottes in's Herz. Die Seele wird hinaufgeschwungen und fühlt mehr die Wahrheit, den Ton und das Leben ihrer Lehre."

10) Praktische Schule für den Volksgesang. Herausgegeben von **Carl Thurn**, Musiklehrer der beiden Großherzogl. Seminare zu Friedberg. I. Heft: Vorübungen. II. Heft: Liedersammlung. Friedberg, Bindernagel.

Vorjetzt will ich nur im Allgemeinen auf dieses Werkchen aufmerksam machen, da die Gebrauchsanleitung zwar angekündigt, mir aber noch nicht zugegangen ist. Nach dem vorliegenden Übungsmaterial zu urtheilen, wird diese Gesangschule jedenfalls zu den — besten zu zählen sein. Ich werde, so Gott will, im nächsten Jahre die Freude haben, näher darüber zu berichten.

Noch wünsche ich die Aufmerksamkeit zu lenken auf folgendes, im Jahre 1844 erschienenes Werkchen:

11) Vorübungen zu dem Gesangunterrichte in Volksschulen. Von **Noack**. Chemnitz und Schneeberg, Gödsche.

Zwar liegen mir diese Übungen nicht vor, der Name des Verfassers läßt aber Gutes erwarten.

B.

Sammlungen von Gesängen.

(Mit Weglassung alles im vorjährigen Verzeichnisse Enthaltenen.)

1. Für Kinderstimmen.

12) Kindergärtchen. Auswahl von ein- und zweistimmigen Gesängen nebst Gebeten für das zartere Jugendalter. Herausgegeben von **Ludwig Erk** und **Wilhelm Greef**. Essen, Bädecker. 1843. 10 Sgr.

Bedarf, wie alle Erk'schen Sammlungen, keiner besondern Empfehlung. Vergl. Euterpe, 1844.

Digitized by Google

13) Deutscher Liedergarten. Auswahl von ein-, zwei-, drei- und vierstimmigen Liedern für Mädchenschulen. In 3 Heften herausgegeben von **Ludw. Erk** und **August Jacob**. 2. Heft: 82 Lieder enthaltend. Essen, Bädecker. 1846. (3½ Sgr.)

14) Sängergruß. Lieder verschiedenen Inhalts mit ächten deutschen Volksweisen und neuen Compositionen von **O. Braune, Fr. Cramer, W. Gährich** und A., gedichtet und für den ein-, zwei- und dreistimmigen Gesang in Schulen, wie auch in kleinern Sängerkreisen, herausgegeben von **A. L. Lua.**

Enthält lauter Neues, und das Neue ist gut. Vgl. Euterpe, 1844.

15) Liederbuch für Kleinkinderschulen und die untern Classen der Elementarschulen mit Melodien, Gebeten, Bibelsprüchen, Denkversen, Spielen, der Methode der Erziehung und des Unterrichts in der Kleinkinderschule, einer Anleitung, solche Schulen zu errichten, und Selbstprüfungsfragen für Kleinkinder-Lehrerinnen. Herausgeg. von **Theodor Fliedner**, Pfarrer zu Kaiserswerth am Rhein. Zum Besten der dasigen Diaconissen-Anstalt. Zweite Auflage. 15 Sgr.

Ein wohl zu beachtendes Büchlein. Vergl. Euterpe, 1843.

16) Lieder für die Jugend mit Begleitung des Pianoforte. In Musik gesetzt von **A. E. Grell.** 2 Hefte, jedes zu 5 Sgr. Berlin, Trautwein.

Eine köstliche Gabe für häusliche Kreise. Vergl. Euterpe, 1845.

17) Die bekanntesten und vorzüglichsten Choräle der evangelischen Kirche, dreistimmig gesetzt für 2 Soprane und Alt, nebst untergelegten Texten. Zunächst für Schulen bestimmt. Herausg. von **Ludwig Erk.** I. Heft, 25 Choräle enthaltend. Essen, Bädecker. 1847. (1½ Sgr.)

Etwas Vorzügliches in seiner Art.

18) Liederkranz für deutsche Schulen. Eine Sammlung ein-, zwei- und dreistimmiger Schullieder, nebst Anhang zweistimmiger Choräle. Von **C. F. Köppel.** Halle, Schwetschke und Sohn, 1846. (10 Sgr.)

Eine reichhaltige Sammlung von Altem und Neuem. Leider ist nicht alles Neue gut. Namentlich sind die dreistimmigen Sachen zum Theil gar übel gesetzt.

19) 60 ein-, zwei-, drei- und vierstimmige Lieder für Volksschulen, gesammelt von **H. Stadtländer**, Cantor zu Marschacht. Zum Besten der Volksschullehrer-Wittwenkasse. Lüneburg, Engel. 1846. kl. 8. (65 S. 7½ Sgr.)

Eine im Ganzen gelungene, schön gedruckte Sammlung, Lieder von Nägeli, Zieger, Hildebrand, Wedemann, Schulz, Silcher, Nettelmann, Gäbler, Hartmann, Gersbach, Schröder, Erk, Gläser, Stolze, Berner, Mozart, Call, Luise Reichardt, Abela, Ringhardt, Flemming und Ungenannter, auch einige Volkslieder und Choräle enthaltend. Vergriffen hat sich der Sammler nur in Nr. 2, welches für kleine Kinder in Hinsicht auf Melodie, Harmonie und Text ungenießbar ist.

Digitized by Google

2. Für gemischten Chor.

20) Gesangbuch für kirchliche Chöre, enthaltend Lieder und Gesänge für den kirchlichen Gottesdienst, so wie für alle höhern Feste und übrigen Feierlichkeiten. Nach dem Kirchenjahr geordnet und in Musik gesetzt für Sopran-, Alt-, Tenor- und Baßstimmen. Auf Veranlassung des Kirchengesang-Vereins in Zürich gesammelt und herausgegeben von **C. F. Baumann**. 10 Hefte, Partitur und Stimmen. Heft 1: Advent und Weihnachten. Heft 2: Passionszeit. Heft 3: Ostern und Himmelfahrt. Heft 4: Pfingsten. Heft 5: Communion und Confirmation. Heft 6: das bürgerliche Kirchenjahr. Heft 8: Begräbnißgesänge. Heft 9 u. 10: Sonntäglicher Gottesdienst. (Heft 7 liegt nicht vor.) Jedes Heft in Partitur $^5/_6$ Thlr., in Stimmen $^1/_2$ Thlr.

Eine reiche Auswahl aus den Werken älterer und neuerer Meister, im Ganzen von mittlerer oder geringer Schwierigkeit. Vergl. Euterpe, 1845.

21) 100 dreistimmige Figuralgesänge oder sogenannte Arien für alle Feste und festliche Veranlassungen im kirchlichen Leben. Herausgeg. von **F. A. L. Jacob**. Leipzig, G. Mayer. (20 Sgr.)

Wird überall, wo es an Tenören fehlt, willkommen sein. Vergl. Euterpe, 1846.

22) Geistliche Lieder und Motetten für den gemischten Chor und Orgel oder Pianoforte ad libitum. Für Gesangvereine, insbesondere für kirchliche Sängerchöre, zum gottesdienstlichen Gebrauch an Sonn- und Festtagen u. s. w., componirt von **G. Siebeck**, Cantor und Musikdirector zu Gera. Erstes Heft, enthaltend 7 Lieder und 3 Motetten. Eisleben, G. Reichardt. 1 Thlr. 10 Sgr.

Allen kleinern und mittlern Choranstalten zu empfehlen. Vergl. Euterpe, 1846.

23) Liederbuch für Turner. Herausgegeben von **W. Looff**. Mit Melodien, größtentheils vierstimmig gesetzt, versehen von **J. G. Hoyer**. Aschersleben, E. Laue.

Frische Lieder für frische Gesellen. Vergl. Euterpe, 1845.

24) Kern des deutschen Kirchengesanges. Eine Sammlung von 200 Chorälen, meist aus dem 16. und 17. Jahrhundert in ihren ursprünglichen Tönen und Rhythmen. Mit alterthümlicher Harmonie, vierstimmig zum Gebrauche für Kirche und Haus. Herausgegeben von Dr. **Layritz**. Nördlingen, Beck. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Für die Sache der Choralreform von Wichtigkeit. Die Choräle sind, wie schon der Titel sagt, „aus der Blüthezeit wie der geistlichen Dichtkunst, so der geistlichen Tonkunst, wo die gesammte, dermalen kaum mehr gekannte Herrlichkeit des protestantischen Kirchengesanges — hinsichtlich der Melodie im frischesten, lebenvollsten, volksmäßigen Rhythmus, hinsichtlich der Harmonie im strengen Festhalten an der Mannigfaltigkeit der kirchlichen Tonart, in der entschiedenen Vorliebe für den Ernst und die Kraft der Consonanzen, in der sorgfältigsten melodischen Führung endlich, nicht nur der Grundstimmen, sondern auch der Mittelstimmen — auf das Vollständigste sich entfaltete."

Digitized by Google

25) Chorlieder von **Nägeli**. Heft VIII. Zürich, Nägeli. Leipzig, Hofmeiſter. 12 Nummern verſchiedenen Inhalts. Neue Ausgabe.

26) Sangweiſen und Saitenſpiel zum „Chriſtbaum in M. Luther's Kinderſtube." Zuſammengeſtellt von **Karl Reinthaler**. Erfurt, im Martinsſtifte.

Eine treffliche Sammlung erprobter alter und neuer Geſänge, theils auch für eine Singſtimme mit Pianoforte. Der vollſtändige Titel des „Chriſtbaums" iſt: Adam und Chriſtus, oder der Chriſtbaum u. ſ. w. Ein Weihnachtsbüchlein für Chriſtenkinder, von Karl Reinthaler. Erfurt, im Martinsſtifte, in verſchiedenen Ausgaben. Vergl. über dieſes werthvolle Büchlein Euterpe, 1845.

27) Evangeliſches Choralbuch. Eine Auswahl der vorzüglichſten Kirchenmelodien älterer und neuerer Zeit in den urſprünglichen Tönen und Rhythmen, für den kirchlichen und Privat-Gebrauch, zunächſt aber als Beitrag zu der im Königreiche Bayern bevorſtehenden Choralbuchs- und Geſangbuchs-Reform, in Verbindung mit **Zahn, Herzog, Güll** bearbeitet und herausgegeben von **W. Ortloph**. München, 1844. Lit.-artiſt. Anſtalt.

Der Melodien ſind 80. Die Herausgeber verkennen nicht die Schwierigkeiten der Choralreform, dringen aber darum nur mit deſto größerm Ernſte auf dieſe. „Wir wollen," ſo ſagen ſie, „auch nicht bergen, daß viel Mühe, ein unabläſſiger Ernſt und unermüdete Ausdauer dazu erforderlich ſind, wenn das Verſäumte wieder eingebracht und das vorgeſteckte Ziel erreicht werden ſoll. Allein wir fragen: Iſt der Preis nicht der Mühe werth? Wo gedeiht etwas Gutes unter der Sonne, das nicht unter viel Seufzen gepflegt und mit unzähligen Schweißtropfen befeuchtet werden müßte!" Vergl. Euterpe, 1845.

3. Für Männerſtimmen.

(Nur für die Kirche Geeignetes.)

28) Sammlung mehrſtimmiger Geſänge für Männerſtimmen von verſchiedenen Componiſten. Herausgeg. von **Ludw. Erk**. Erſtes Heft, 65 Geſänge enthaltend. Vierte, verbeſſ. und verm. Auflage in Partitur und Stimmen. Eſſen, Bädecker. 1847. Partitur 20 Sgr., jede einzelne Stimme 10 Sgr.

Die kirchlichen Geſänge beginnen mit Nr. 35.

29) Feſt-Hymne von **E. F. Gäbler**. Op. 9. Berlin, Trautwein.

Wurde in Weißenfels am vorjährigen Miſſionsfeſte zu großer Erbauung der Zuhörer aufgeführt.

30) Motette, für vier Männerſtimmen componirt von **A. Steinicke**. Stettin, Friese Nachfolger. Partitur 5 Sgr., Stimmen 5 Sgr. (Auch für gemiſchten Chor zu haben.)

Einfach und würdig, an B. Klein erinnernd. Vrgl. Euterpe, 1846.

Digitized by Google

31) 3 Gesänge für Männerstimmen, componirt von **C. L. Drobisch**. Op. 55. Augsburg, Böhm. Partitur und Stimmen 1 fl. 12 Kr.

Schullehrer-Gesangvereinen zu empfehlen. Vergl. Euterpe, 1846.

32) Zwölf kleine Motetten für vier Männerstimmen (für verschiedene Zeiten des Kirchenjahres) von **A. E. Grell**. Op. 36. Partitur 20 Sgr., Stimmen 20 Sgr.

In einem sehr edlen, dem Alterthümlichen genäherten Style geschrieben; zur Heranbildung für das Verständniß und den Genuß altclassischer Musik, daher den Schullehrer-Vereinen besonders zu empfehlen. Für kirchliche Aufführungen leider zu kurz. Vergl. Euterpe, 1846.

33) Leicht ausführbare Kirchenmusik, zunächst für Hochschulen, Gymnasien und Seminare. Zwei Motetten, für vier Männerstimmen (oder auch für gemischten Chor) mit willkürlicher Orgelbegleitung componirt von **E. D. Wagner**. Op. 6. 1. 2. Jede Motette in Partitur $\frac{2}{3}$ Thlr., in Stimmen $\frac{1}{3}$ Thlr.

Für kleine Vereine ganz passend; würdigen Styls. Vergl. Euterpe, 1846.

Digitized by Google

XII.

Das Turnen.

Bearbeitet

von

C. Schulze.

I. Einleitende Sätze.

1. Glückſeligkeit des Menſchen auf Erden iſt aller Erziehung und alles Unterrichts nächſter Zweck.
2. Der Menſch iſt ein Doppelweſen; — er hat Körper und Geiſt.
3. In der gleichmäßigen Ausbildung dieſes Doppelweſens liegt das Geheimniß der Glückſeligkeit.

II. Turnziele.

4. Das Jahrhunderte hindurch fortwuchernde Mißverhältniß zwiſchen geiſtiger und leiblicher Ausbildung aufzuheben, — das iſt das eine Turnziel.
5. Mit feſter Hand einige faule Flecken aus der heutigen Erziehung ſchneiden zu helfen, als da ſind: Genußſucht und Modegeckerei, — Unkeuſchheit in Wort und That, — Ungehorſam und Eigenſinn, — Kaſtengeiſt und Gleichgültigkeit gegen das Vaterland, — Mangel an Charakterſtärke und Gottſeligkeit —: das zweite Turnziel.
6. Das Schwert roſtet jetzt, die Pflugſchar iſt blank; — der deutſche Turnplatz aber iſt die Schmiede, wo Arm und Herz und Sinn geſtählt werden für künftigen Kampf: — das dritte Turnziel.

III. Turnarten.

7. Es ergeben ſich ſomit folgende Turnarten: 1) das Schulturnen, 2) das Kriegsturnen, 3) das Krankenturnen. Hierzu laſſen ſich noch rechnen: 4) das Geſundheits- und 5) das Schönheits-Turnen.

Digitized by Google

IV. Der menschliche Körper.

8. Der Körperbau und die Körperkräfte des Menschen dürfen in einer Turnlehre nicht oberflächlich berücksichtigt werden.
9. Muskeln, Sehnen und Nerven stehen in gegenseitiger Beziehung zu einander.
10. Der Mensch besitzt von Natur die Neigung, die Muskeln zu gebrauchen.
11. Die Muskelthätigkeiten sind größtentheils als die Grundlage des menschlichen Handelns überhaupt anzusehen, daher ihre Übung von großer Bedeutung.
12. Alle Turnthätigkeiten lassen sich auf folgende drei Grundthätigkeiten der Glieder zurückführen: auf Hangen, Stemmen und Liegen.

V. Gegenstand des Turnens.

13. Freiübungen. Sie sind das unerschöpfliche ABC des Turnens. Alle Glieder werden hierdurch für das eigentliche Turnen vorbereitet. Dazu gehören Übungen im Stehen, Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen, Drehen und mannichfaltige Arm- und Handübungen.
14. Hangübungen. Sie begreifen Hangen, Hangeln, Zuckhangeln, Hangschwingen und Hangdrehen an Leiter, Mast, Stange, Seil, Schwingel, Barren, Reck und Rundlauf.
15. Stemmübungen. Sie begreifen: Stehen auf verschiedenen Geräthen (Stelzen, Schlittschuhen), Kniestehen, Sitzen (Reiten und Fahren), Armstehen, Handgehen, Handhüpfen, Schwungstützen und Drehstützen an Barren, Reck, Schwingel, Schwebebaum, Leiter und Seil.
16. Liegeübungen. Dazu gehört insbesondere das Schwimmen.
17. Gemischte Übungen. Hanteln (Fechten), Reif- und Seil-Springen, Stabübungen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Schieben, Heben, Tragen und Ringen.

VI. Turnanstalten.

18. Nach den verschiedenen Turnzwecken und in Betracht der verschiedenen örtlichen Verhältnisse unterscheidet man: Öffentliche Turnanstalten, Turngemeinden, Schulturnplätze, Privatturnanstalten, Soldaten- und Kranken-Turnanstalten und Mädchen-Turnplätze.
19. Unter allen Anstalten behaupten die öffentlichen Turnanstalten den ersten Rang.

VII. Turnlehrer.

20. Der Turnlehrer muß religiös, sittlich-rein und charakterreif, halber Arzt und ganzer Erzieher, turnkundig und turnfertig, körperfrisch und körperkräftig sein.

Digitized by Google

VIII. Unterrichtsweise.

21. Aller Unterricht muß erziehend sein. Daher berücksichtige das Turnen vorzugsweise die im §. 5 ausgesprochenen Erziehungsfehler der Jetztzeit.
22. Die Turnbildung sei eine allseitige. Nicht vorzugsweise Kraftübungen, nicht vorzugsweise Gelenkigkeitsübungen. — Der Turner sei weder rechts noch links.
23. Das Turnen geschehe naturgemäß. Alle Übungen müssen den Entwickelungsgesetzen und Beschaffenheiten des menschlichen „Organismus" gemäß geschehen. Nicht zu viele, zu lange und zu schwierige Übungen auf einmal.
24. Man sehe bei der Wahl der Übungen vornehmlich auf: Alter, Kraft, Geschlecht, Turngeschick und Turngeschicklichkeit des Einzelnen.
25. Höchst nothwendig ist eine zweckmäßige Folge der Übungen. Die Vorschule für ein wahrhaftes Turnen sind die mit Gründlichkeit zu treibenden Freiübungen. Darauf mögen leichtere Übungen am Reck und Barren und einige gemischte Übungen, endlich in bunter, doch bündiger Folge alle denkbaren und ausführbaren Übungen folgen.
26. Das Turnen geschehe nach einem durchdachten Unterrichtsplane. Die ganze Turnerschaar werde in mehrere nach Alter und Turnfertigkeit geschiedene Abtheilungen und diese in leicht übersehbare Züge getheilt. Diese wechseln an den einzelnen Geräthen nach einer bestimmten Zeit und einer bestimmten Ordnung, wobei noch besonders zu beachten, daß dieselben Körperthätigkeiten nicht wiederholt geübt werden dürfen und daß nach erschöpfenden Übungen wieder ruhigere folgen müssen.
27. Die Turnübungen sollen zweckmäßig sein. Nur das wahrhaft Bildende verdient Beachtung. Keine Turnalfanzereien und kein Schauspielgepränge.
28. Jede Übung werde vollkommen, d. h. richtig und schön ausgeführt. Man sehe genau auf vollständige Ruhe der nicht turnenden Glieder.
29. Der Turner turne mit Bewußtsein. Er muß wissen, auf welchen Kunst- und Handgriff es besonders ankommt und welche Körpertheile dabei in Thätigkeit sind.
30. Man halte streng auf Wiederholung der eingeturnten Übungen, sonst geht die turnerische Durchbildung verloren.
31. Der Turnwart mache durch deutsche und deutliche Worte, durch Vorturnen und Hülfengeben die Übung begreiflich.

IX. Turngesetze.

32. Ordnung und Gesetzmäßigkeit müssen auf dem Turnplatze durchaus gewahrt werden.

Digitized by Google

33. Die Geſetze müſſen, wie jedes gute Geſetz, kurz und bündig und ihrer ſo wenig als möglich ſein. „Mit wenig Geſetzen regiert man wohl.“
34. Die Turngeſetze und die Turnordnung von Jahn ſind bis heute durch keine beſſern erſetzt worden und werden, wie billig, immer in Brauch bleiben.
35. Jeder Turner muß die Turngeſetze in Händen haben.

X. Turnplatz.

36. Der Turnplatz muß eben, trocken, groß genug, mit Bäumen umpflanzt, umhegt, nicht zu weit von und nicht zu nahe vor der Stadt ſein.

XI. Turngeräthe.

37. Die Turngerüſte müſſen überſichtlich und mit Rückſicht auf den Sonnenſtand aufgeſtellt werden.
38. Die beweglichen Geräthe müſſen in einem nahen Turnſchuppen vor Wind und Wetter und Dieben ſicher liegen.
39. Die bis jetzt auf deutſchen Turnplätzen vorkommenden Geräthe ſind:

a) für die Hangübungen:
1) Hangleiter, 2) Hangſtrickleiter, 3) ſchräge, ſenkrechte und wagerechte Leiter, 4) Hangrechen, 5) Stange (Lehn-, Kletter- und Schwebe-Stange), 6) Maſt (Kletter- und Lehnmaſt) — Einbaum, Zweibaum oder Vierbaum —, 7) Tau (Knoten-, Sproſſen-, Enter-Tau), 8) Enterbaum, 9) Kletterdiele, 10) Klimmwand, 11) Klimmel, 12) Rundlauf, 13) Sturzſchwingel, 14) Streckſchaukel, 15) Reck.

b) für die Stemmübungen:
16) Barren, 17) Stemmbalken, 18) Kantentreppe, 19) Sturmlauf, 20) Schwebebaum, 21) Stelzen, 22) Schwingel, 23) Bock.

c) für die gemiſchten Übungen:
24) Hanteln, 25) Reife, 26) Schockkiſſen, 27) Gerkopf, 28) Ziehtau, 29) Springel, 30) Kraftmeſſen.

XII. Turntracht.

40. Die Turntracht muß leicht, weit, einfach, dauerhaft und billig ſein.

XIII. Turnzeit.

41. Die beſte Zeit iſt an den ſchulfreien Nachmittagen Mittwoch und Sonnabends um 5 oder 6 Uhr.
42. Für den Turner muß es keine Jahreszeit geben. Auch im Winter wird geturnt.

Digitized by Google

Literatur.

A. Das Turnschriftenwesen ist seit 1793 bereits in sein „drittes Stadium" getreten. Wenn die Bestrebungen eines Guts-Muths und Vieth mehr auf Kräftigung des Körpers und Erholung des Geistes berechnet waren; — wenn die Jahn'sche Schule (1810) mehr eine Bethätigung des Franzosenhasses war: — so macht sich jetzt der pädagogische Gesichtspunkt — der erziehende Einfluß des Turnens geltend.

Die Einführung dieses neuen Unterrichtszweiges in die deutschen Schulen läßt ein allgemeines und tiefes Nachdenken der Lehrerwelt über denselben erwarten. Und in der That ist man schon emsig damit beschäftigt, Bausteine zum Aufbau einer guten Turnunterrichtslehre zu sammeln und zuzurichten. Auch das verflossene Jahr hat uns manche brauchbare Gabe dieser Art für unsere Turnplätze gebracht.

Dem Versprechen des „Jahresberichts" gemäß führe ich zuvörderst der Vollständigkeit wegen alle im Jahre 1846 erschienenen Turnschriften an, wobei ich noch bemerke, daß die Titel der unten beurtheilten Bücher hier abgekürzt sind.

I. Vor allen Dingen sei der drei bis jetzt erscheinenden Turnzeitungen ehrend gedacht:

1) Der Turner, Zeitschrift gegen geistige und leibliche Verkrüppelung, von **Kirsten**. Dresden, bei Gottschalck. Monatlich 2 Nummern. 1 Thlr.

2) Turnzeitung von **Euler** und Dr. **Lamey**. Carlsruhe, bei Groos. Monatlich 1 Bogen gr. 8. 1 Thlr.

3) Nachrichtsblatt für Deutschlands Turnanstalten und Turngemeinden, von **Ravenstein** und **Mülot**. Frankfurt a. M., bei Sauerländer. gr. 8. 12 Nummern à ½ Bogen. 10 Ngr.

II. Schulturnschriften.

4) Pädagogische Turnlehre von **M. Kloß**.

5) Gymnastische Schule von **F. Schwarz**.

6) Die Gymnastik. Faßliche Anweisung zu gymnastischen Übungen. Enthält das Turnen, Schlittschuhlaufen, Schwimmen, Rudern, Reiten, Fahren, Schießen, Jagen. Von **J. Kuntze**. Nach **Walker** bearbeitet. Mit vielen Holzschn. 8. VIII u. 214 S. Pesth, Verlagsmagaz. 1 Thlr.

7) Guts-Muths Gymnastik für die Jugend, neu eingeführt von **F. W. Klumpp**. 3. Abth. 1. Hälfte. gr. 8. 192 S. Stuttgart, bei Hoffmann. Geh. 15 Ngr.

III. Zur Würdigung des Turnens.

8) Das Turnen, eine beachtenswerthe Zeitfrage. Zunächst für Hannover erörtert von Dr. **A. H. Räbbelen**. Hildesheim, Finke'sche Buchhandl. gr. 8. 40 S. ¼ Thlr.

9) Über den sittlichen Einfluß des heutigen Turnens, von **F. Walter**.

10) Über das Turnen, vom physiologisch-ärztlichen Standpunkte, von Dr. **H. E. Richter**, Prof. Medic. in Dresden. (Nr. 9—11 des „Turners.") Mit eingedruckten Holzschnitten. gr. 8. Dresden, bei Gottschalck. 6 Ngr.

Digitized by Google

IV. Merkbüchlein.

11) Turnbüchlein für Mädchen, oder Leitfaden bei den gymnastischen Übungen der weiblichen Jugend, von **Th. H. Hofen.** Magdeburg, bei Heinrichshofen. kl. 16. XXIV und 112 S. ⅓ Thlr.

12) Plauensches Turnerbuch.

13) Turnübungen und Turnlieder. Fulda.

14) Göthensches Turnerbuch.

V. Äußere Einrichtungen beim Turnen betreffend.

15) Andeutungen u. s. w. von **Ravenstein.**

16) Der Wunderkreis von **Nädelius.**

17) 24 Turnlieder, componirt von **B. E. Philipp.** 1 Hft. 3 Ngr. Breslau, bei Leuckart.

B. 1) Pädagogische Turnlehre, oder Anweisung, den Turnunterricht als einen wesentlichen Theil des allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtswesens zu behandeln. Für Lehrer und Erzieher bearbeitet von **Moritz Kloß,** Cantor und Lehrer am Stiftsgymnas. und Vorsteher der Turnanstalt in Zeitz. Mit 1 Taf. Abbild. Zeitz, bei Schieferdecker. gr. 8. VIII und 199 S.

Unstreitig nimmt unter allen im verflossenen Jahre erschienenen Schriften dieses Buch den ersten Rang ein. Obschon in den Schriften Guts-Muth's, Jahn's, Eiselen's, Lübeck's und Spieß's schon „pädagogisches Material" genug vorhanden, so hat doch der Verfasser vorliegenden Buchs das Verdienst, zum ersten Male übersichtlich und mit Sachkenntniß dasselbe an einander gereiht zu haben. — Der Zweck der Schrift ist in der Vorrede angegeben. Es soll „ein Versuch sein, Alles zu behandeln, was dem Lehrer in technischer und pädagogischer Beziehung bei Leitung oder Beaufsichtigung der Leibesübungen zu wissen nöthig sein dürfte." — Der Verfasser nennt sein Werk selbst nur einen Versuch; und in der That dürfte es auch der nur sein. Die Absicht, ein wohlfeiles Turnbuch zu liefern, hat der Vollständigkeit und Ausführlichkeit einzelner Abschnitte Eintrag gethan. Ein wirkliches Handbuch für Turnlehrer ist es wenigstens nicht. — Das ganze Werk zerfällt in 2 Theile, in einen allgemeinen und in einen besondern. §. 1, Geschichtliches und Begriffliches der Turnkunst, könnte vollständiger sein. Namentlich fehlt eine kurze Darstellung der Gymnastik der Alten. §. 2—8 sind zum Theil sehr „encyclopädisch," was keineswegs ein Tadel sein soll. Nur hätte, wie die unten beurtheilte Schrift von Walter thut, der sittliche Einfluß des Turnens ausführlicher besprochen werden sollen. §. 8, Grundsätze des pädagogischen Turnunterrichts, schmecken zum Theil nach Zerrenner'scher Methodik und sind nicht vollständig. §. 9—12 sind ganz gut gehalten. Kurze und vollkommen genügende Angaben über Turngeräthe findet der Lehrer in §. 13. In einer allgemeinen, — nicht

Digitized by Google

blos preußiſchen — Turnlehre könnte §. 14 mit ſeinen 3 Regierungserlaſſen fehlen. Die im §. 15 aufgeworfene Frage, ob jeder Schüler der öffentlichen Schule verpflichtet werden kann und ſoll, dem Schulturnunterrichte beizuwohnen, wird nach des Verfaſſers Meinung mit Recht bejaht. §. 16—19 ſind ganz zweckmäßig. §. 20 gehört eigentlich zu §. 7. §. 21, das Turnen der Mädchen, enthält recht brauchbare Winke. Es folgt im §. 20 eine Überſicht über die Turnliteratur mit belobenden oder tadelnden Zuſätzen. Die bedeutenderen Schriften ſind durch längere Beurtheilung hervorgehoben. Nur wäre eine Berückſichtigung der „ältern Literatur" in einem Turnwegweiſer am Platze geweſen. — Im 2. Theile hat der Verfaſſer bei jeder Turnübungsart mit lobenswerther gedrängter Kürze 1) den Begriff und die Aufgabe, 2) das Unterrichtsverfahren, 3) den Übungsſtoff derſelben mit Anführung der hauptſächlichſten, bildendſten Übungen, und wo es nöthig war, 4) die Übungsgeſetze hingeſtellt. Auch das Schwimmen iſt berückſichtigt.

Faſſen wir unſer Urtheil über dieſe Schrift zuſammen, ſo lautet es: Brauchbar und empfehlenswerth, ſo lange kein umfaſſenderes Werk der Art erſcheint.

2) Die gymnaſtiſche Schule, oder praktiſch-methodiſche Anleitung zum Turnen. Zum Gebrauche für Lehranſtalten und zur Selbſtübung, von **Fr. Schwarz**. Mit 3 Steintafeln. Carlsruhe, bei C. Macklot. 1846. 8. 260 S. (1½ Thlr.)

Sollen wir ein Geſammturtheil fällen, ſo wäre es etwa das Quintilianiſche „Plus habet operis, quam ostentationis." Der Verfaſſer hat bei allem Streben, klar zu werden, doch eine gewiſſe, öfter fühlbare Breite nicht vermeiden können. Nach einer längern Einleitung folgt die erſte der 4 Abtheilungen des Buches, enthaltend die Beſchreibung der Übungen. Die ſo trefflichen, kurzen Benennungen der einzelnen Übungen aus der Jahn'ſchen Schule ſind zu wenig berückſichtigt. Allgemeine deutſche Turnſprache iſt ſehr wünſchenswerth. Es gibt nur wenige Beſchäftigungen im deutſchen Leben, die auf ihre rein deutſchen Kunſtausdrücke ſtolz ſein können. Laſſen wir uns Turner das nicht nehmen. — Es kommen in dieſem Abſchnitte gerade häufig Ungenauigkeiten in der Schreibweiſe und im Ausdrucke vor. Manche Begriffsbeſtimmungen ſind unklar und falſch, was der Wiſſenſchaftlichkeit des Werkes Abbruch thut. — Die am Rande befindlichen Zeichnungen von Linien veranſchaulichen nicht immer auf der Stelle die beſchriebene Übung. Die angehängten 56 Abbildungen von Turnübungen ſind richtig, aber ſehr ſteif. Man vergleiche ſie mit den ſo ausgezeichneten Tappe'ſchen. — Im 2. Abſchnitte folgt eine Reihefolge von Übungen für 100 Unterrichtsſtunden. Mit ſolchen, in Eßlöffel beſtimmt abgetheilten Methodiken iſt nicht viel anzufangen. Sie erinnern an Schriften, wie: „Die Kunſt, in 30 Stunden Franzöſiſch zu lernen." — Der 3. Abſchnitt — Wahl und Ein-

Digitized by Google

theilung der Übungszeit, Eintheilung der Schüler, Leitung des Unterrichts — enthält recht anwendbare Winke. (Die Geldstrafe möchte doch auf dem Turnplatze bedenklich sein.) — Die Angaben über Einrichtung der Geräthe im IV. Abschn. sind recht brauchbar. Nur fehlen hin und wieder die Zahlenverhältnisse für Höhe, Länge und Breite derselben. — Ein Mandel Druckfehler sind nicht namhaft gemacht. —

Mit Einem Worte: Weniger brauchbar als Nr. 1.

3) Andeutungen über die Begründung von Turnvereinen und Turnanstalten, von **A. Ravenstein**. Frankfurt a. M., bei J. D. Sauerländer. 1846. 16. (72 S. 9 Ngr.)

Der Zweck des äußerlich gut ausgestatteten Büchleins ist: „Behörden, Bürgern und jungen Leuten, je nach Maßgabe der Ortlichkeiten und des Bedürfnisses, Winke und Andeutungen an die Hand zu geben, auf welche Weise sie in ihren Kreisen die Turnkunst durch Begründung von Turnanstalten oder Vereinen auf dem sichersten und kürzesten Wege in Aufnahme zu bringen und volksthümlich zu machen vermögen." — Nach einer kurzen, die Anstalten für Leibesübung eintheilenden Einleitung folgen die Abschnitte: „Schulturnplätze." Der Verf. ist mit der Einrichtung von Sch. nicht ganz einverstanden, und allerdings möchten sie, wie alle Sonderanstalten, ihre großen Nachtheile haben. Den „Privatturnanstalten" spricht der Verf. mit Recht dasselbe Urtheil. Besser ist er auf die „Turngemeinden" gestimmt. Ich halte indessen diese Einrichtung für eine auf die Dauer nicht bestehende. Wie schwer ist es, auf solchen Turnplätzen Ordnung, Friede und Sittlichkeit immer aufrecht zu erhalten. Durch „paragraphirte Gesetze, wie die vom Verf. übrigens mit Umsicht aufgeschriebenen, ist, wie die Erfahrung lehrt, nicht viel geholfen. S. 46 führt der Verf. auch die Gesetze der Hanauer Turngemeinde an. Es wäre hierin Manches zu tadeln, wenn es hierher gehörte. Viele Gesetze, viele Übertretungen. — Es ist und bleibt nun einmal am Besten, „öffentliche Turnplätze," denen der Verf. auch das Wort redet, einzurichten. Da kann die gute Sache so leicht keinen Stoß erleiden. Im Anhange Nr. 4. wird das durchdachte Grundgesetz des Dresdner Vereins mitgetheilt, das aber durchaus nicht maßgebend für jeden Turnverein ist. — Hinsichtlich des „Soldatenturnens" äußert der Verf. den gutgemeinten Wunsch, durch das Turnen in Schulen dem Turnen im stehenden Heere vorzuarbeiten. Aber „wann wird kommen der Tag, wo" — ganz Deutschland turnt? Denn nur bei einem allgemeinen Schulturnen ließe sich das erreichen. Die Gymnasien und höhern Schulen, die bis jetzt eigentlich nur turnen, liefern die wenigsten Vaterlandsvertheidiger. — Im Anhange folgen unter Nr. 1. und 2. noch 2 Regierungserlasse als Beweis für die Bedeutung und als Wegweiser für die Auffassung des Turnens.

Im Allgemeinen sind die Winke des Verfassers recht anwendbar und das Büchelchen ist jedem Turnrathe und Turnwart zu empfehlen.

Digitized by Google

4) Wunderkreis, gezeichnet und beschrieben von **F. H. Rädelius.** Breslau, bei Leuckart. (Folio. 5 Sgr.)

Ist eine kurze Beschreibung jenes alten, nordischen Schneckenlaufes, unter dem Namen „Wunderkreis" bekannt. Bild und Beschreibung sind sehr faßlich und können wir beide eben so sehr, als die Sache selbst, nur empfehlen.

5) Turnübungen und Turnlieder. Fulda, Henkel's Buchhandl. 1846. 16. (48 S. 2 Ngr.)

Das Büchelchen ist, wie manches Westentaschenbuch, nicht kalt und nicht warm. Nur keine Pfuschereien im Turnschriftenwesen! Wir haben so vortreffliche Merkbüchlein von Eiselen, Krahmer, Dieter; wozu noch mehr? — Unwesentliche Übungen sind angeführt, wesentliche weggelassen. Das Verzeichniß von einzelnen Übungen sieht gar zu stümperhaft und unpädagogisch aus. Statt mancher der 15 angehängten Turnlieder ließen sich andere, für eine enge Auswahl passendere setzen. Nur keine Machwerke! Innere Nothwendigkeit muß ein Buch auf die Welt bringen.

6) Über den sittlichen Einfluß des heutigen Turnwesens, von **F. Walter**, Prof. am Fr. W.-Gymnasium in Berlin. Berlin, bei Grobe. 1846. 8. (16 S. 5 Ngr.)

Diese kleine Schrift ist ein Abdruck eines im Jahrgange 1846 der Berliner Jahrbücher schon mitgetheilten Aufsatzes, und ist mit Wärme und Frische geschrieben. In der Einleitung vergleicht der Verfasser die Jugend von 1812 mit der heutigen, bei welchem Vergleiche letztere mit ihrem Kleiderluxus, mit ihrer Modesucht, Stutzerhaftigkeit und raffinirten Genußliebe einen großen Schatten wirft. Einen bedeutenden Unterschied zwischen 1812 und 1842 findet der Verf. ganz richtig in der wahren Begeisterung von 1812 für die Sache des Turnens durch den Hinblick auf die Vertreibung der Unterdrücker Deutschlands, — und in der heutigen Eingenommenheit gegen das Turnen, weil es Rohheit erzeuge, so wie in der heutigen strohfeurigen Begeisterung, die alles Neue mit Hast ergreift, aber das Turnen später statt für eine Lust für eine Last ansieht. Der Verfasser stellt zuletzt kurz die sittlichen Folgen des Turnens neben einander; er nennt sie: 1) Muth und Entschlossenheit, 2) Aufmerksamkeit, 3) Ordnung und Zucht, 4) Abhärtung des Leibes und dadurch Selbstbeherrschung, 5) Aufgaben des „Ich" (Gemeingeist). — Es hätte noch 6) der Einfluß auf die Charakterbildung, den das Turnen unstreitig ausübt, nicht außer Acht gelassen werden sollen. — Das Schriftchen ist sehr lesenswerth.

Zu den uns bekannten Turnordnungen aus verschiedenen Städten sind in diesem Jahre wieder einige gekommen. Sie verdanken ihre Geburt dem Entstehen neuer Anstalten. Es wird viel Turnholz gepflanzt, Gott gebe das Gedeihen.

Digitized by Google

Es liegt uns vor ein neuer Abdruck des

7) Voigtländiſchen Turnbüchleins, herausgeg. vom Turnrath in Plauen. 1844. Plauen, bei Neupert. 16. (32 S. 2 Ngr.)

Das Büchlein enthält in der I. Abth. die Einrichtung und Ordnung der Anſtalt, in der II. Lieder. Die Turnordnung iſt nach Vater Jahn. Neu iſt in dieſem B. nur die Chorführung, die nach der Exercirvorſchrift für die Communalgarde in Plauen ausgeführt wird. Da das Exerciren nach der Meinung des Ref. mit die Hauptſache auf dem Turnplatze bleibt, ſo verweiſt er auf dieſen zweckmäßig bearbeiteten Abſchnitt beſonders. Im Anhange folgen einige §§. über Einrichtung einer Schwimmanſtalt zu P.

Dieſem Büchlein ähnlich iſt das

8) Göthenſche Turnerbuch. 1846. 16. (16 S. 2 Ngr.)

Die Turnordnung, ebenfalls nach Jahn, enthält 82 §§. — Das ſonſt Geſagte iſt örtlich.

C. Unter der großen Anzahl von pädagogiſchen Zeitſchriften halten es nur einige der Mühe werth, für die Sache des Turnens ein warmes Wort einzulegen oder durch Berichte für dieſelbe zu gewinnen. Es iſt dies geſchehen z. B. von der Allgemeinen Schulzeitung Nr. 66. 67. Unter der Überſchrift „Das mit der Schule verbundene Turnen in Baſel" macht ein gewiſſer Waßmannsdorf auf die Gemeinübungen von R. Spieß, dem claſſiſchen Turnſchriftſteller, aufmerkſam. — In Nr. 83. und 84. zeigt Spieß, wie er mit ſeinen Schülerinnen in Baſel turnt. — In der Schleſiſchen Schullehrerzeitung Nr. 7. befindet ſich ein Aufſatz von Teuber in Neiße, „der Turnunterricht in der Volksſchule," der zwar nicht kernig und klar, doch gutgemeint und leſenswerth iſt. — Die Jahrbücher der Gegenwart reden (Märzheft S. 259) den militäriſchen Übungen mit Recht das Wort. — Sogar die „kirchliche Reform, von Wislicenus redigirt, enthält im Novemberhefte einen trefflichen Aufſatz von C. Baltzer in Nordhauſen, überſchrieben „Die Turner," in dem das Verhältniß des Turnens zum Chriſtenthume in kurzer, doch klarer Weiſe gezeigt wird. So geben ſich kirchliche und „ſociale" Reform die Hand zum Bunde.

Digitized by Google

XIII.

Bericht vom Jahre 1846

über

die äußern Angelegenheiten der Volksschule und ihrer Lehrer.

Erstattet

von

F. W. Teickner.

Vorbemerkung.

Vorliegender Bericht über die äußern Angelegenheiten der Volksschule und ihrer Lehrer ist noch sehr unvollständig; aber die lebhaftesten einschlägigen Fragen der Gegenwart sind berücksichtigt. Er greift hier und da einige Jahre oder Monde zurück. Das kann aber nicht wol anders sein, denn die Nachrichten über dieselben Angelegenheiten werden gewöhnlich erst spät veröffentlicht, und die Angelegenheiten selbst befinden sich in steter Entwickelung ohne remarkable Abschnitte. Es sind aber Anstalten getroffen, die Nachrichten künftig möglichst vollständig und frühzeitig wo möglich aus erster Quelle zu erhalten.

Wer die Schwierigkeiten erwägt, welche die Sammlung von Citaten aus 23 pädagogischen und einigen andern Zeitblättern, so wie aus der einschlägigen Literatur und die Zusammenstellung der darin ausgesprochenen Meinungen und mitgetheilten Thatsachen unter gewisse Hauptgesichtspunkte verursacht, um ein möglichst anschauliches Bild der Volksschulzustände des gedachten Jahres zu entwerfen, der wird die Mängel dieses Berichtes entschuldigen und mit dem Verfasser Nachsicht haben.

Wer sich aber für die betreffenden Angelegenheiten interessirt, von dem kann der Verf. sich versprechen, er werde auch diese unvollständige Zusammenstellung nicht ungern lesen.

Digitized by Google

Wo es sich, ohne die Grenzen dieser Blätter zu überschreiten, thun ließ, hat der Verfasser auch das Verhältniß der einschlagenden Zeitereignisse und zur Geltung gelangten Ansichten und Meinungen, welche das Jahr 1846 gebracht hat, zu seiner im vorigen Jahresbericht angedeuteten Idee der freien und selbstständigen Schule nachzuweisen versucht. — Je mehr Referent hoffen kann, die Idee in ihr rechtes Licht gesetzt zu haben, desto seltner wird er Raisonnements in Bezug auf dieselbe, dafür aber mehr Thatsachen bringen.

Gut Heil der Volksschule und ihren braven Lehrern!

Erstes Kapitel.

Meinungen und Erscheinungen, betreffend die Stellung der Volksschule zu Staat und Kirche. Schulgesetzgebung. Schulverfassung. Confessions-, Parochial-, Communalschulen u. s. w.

Zur Idee der Kirche, des Staats, der Schule.[1])

1. Die Kirche hat die Idee des Göttlichen und Ewigen, also überhaupt die Ideen zu ihrem Grunde und Inhalte. Sie hat das höchste und göttlichste Recht auf die Schule. Deshalb baue sie nicht auf weltliches Recht, sonst untergräbt sie sich selbst. Das war das Negative nach dem Wort des Herrn: Mein Reich ist nicht von dieser Welt. — Dienen soll sie auch der Schule.[2])

Die Idee der Schule ist, daß sie Idee bringt in die Brust des Kindes. Nicht blos lautiren, rechnen, schreiben, sondern durch Lautiren, Rechnen, Schreiben die Idee. Diese ist das Bewußtsein der Menschenwürde.

Ist denn die Schule auch Kirche? Beide, Schule und Kirche, sind Erziehungsanstalten. Versteht sich die Schule, so treibt sie selbst zur Kirche und muß wol sagen zur Kirche: „Komm, wir müssen

---

1) Protokoll des Märkischen Pastoral-Vereins zu Frankfurt a. d. O. vom 7. October 1846. Mitgetheilt in der Monatsschrift für die unirte evangelische Kirche, herausgegeben von Elteſter, Dr. Piſchon, Jonas und Sydow. Eine höchst gehaltreiche, leſenswerthe Zeitschrift, auf welche wir hiermit auch die Volksschullehrer aufmerksam machen wollen.

2) Referent freut sich, in diesen Aussprüchen fast wörtliche Übereinstimmung mit dem zu finden, was er im vorigen Jahresbericht S. 316 und 317 gesagt hat. Er drückt dem ihm unbekannten ehrenwerthen Redner die Hand im Geiste.

Digitized by Google

ein Werk treiben.“ Weisen Sie, meine Herren Lehrer, die Kirche zurück, so suchen Sie die Welt und ihre Fuchtel und fallen unter das Joch, wie es Ihnen die Schulzen und Bürgermeister schon auflegen werden.

Endlich die Idee des Staates. Er hat ein ewiges (?) göttliches Recht an die Schule, wie die evangelische Kirche selbst. Der Staat hat in der Jugend der Elementarschule seine Jugend; soll er ein Selbstmörder sein? [3])

Der Staat ist die höchste und edelste Form der Geselligkeit, eine Vereinigung der Kräfte zur allgemeinen Wohlfahrt und zum allgemeinen Schutz durch Gesetz und Recht. Er darf auch die Schule der Kirche nicht überlassen, er muß sie auch gegen die Kirche schützen. Die Idee der Kirche ist getragen von lauter sündigen Menschen. Dieser sündigen Erscheinungskirche kann er die Schule nicht überlassen. Er darf aber auch die Kirche von der Schule nicht abhalten. [4])

Ein anderer Redner sagt:

a) Auf dem Lande wollen die Lehrer bestimmt nicht emancipirt sein, auch keineswegs vom Küsteramte, das ja nicht herabsetze, sondern vielmehr ehre. [5])

b) Das Geschrei (?) nach Emancipation würde zum Schweigen gebracht werden, wenn aa) die Geistlichen mehr Liebe für die Schule, bb) die Lehrer mehr kirchlichen Sinn, cc) beide ein würdiges sittliches Verhalten zeigten. [6])

---

3) Dieser Ausdruck ist offenbar zu hart und sogar ein Fehlschuß. Ist Schuljugend und Staatsjugend identisch, wie der Redner behauptet, so hat der Staat wol Pflichten gegen die Schule, aber nicht nothwendig Rechte auf dieselbe. Durch Ausübung von Pflichten gegen die Schule kann er nicht wol Mörder seiner selbst werden, weil er dadurch ja zugleich Pflichten gegen sich als Staat üben würde; wol aber könnte er jenes werden, wenn er Rechte gegen die Schule geltend machen wollte. Doch erklärt sich das Paradoxon im weitern Verfolg der Rede dadurch, daß der Redner ein Schutzrecht auf die Schule gegen die Kirche dem Staate vindicirt. Darin stimme ich dem Redner bei. Weiter aber geht das Recht des Staates auf die Schule nicht.

4) Doch wol auch die Schule nicht von der Kirche?

5) Das stimmt weder mit den Ansichten, noch mit den Erfahrungen des Referenten überein. Erst durch Freiheit und Selbstständigkeit der Lehrer wird die Schule frei und selbstständig, und durch die Freiheit und Selbstständigkeit der Schule wird Freiheit des individuellen und socialen Menschen im Staate, d. i. eine freie Staatsverfassung möglich. Aber der Staat würde seine Existenz in Frage stellen, sobald er die Schule dem individuellen, von Natur selbstsüchtigen Menschen, den Privaten, oder dem idiellen Menschen, der Kirche, allein überlassen und preisgeben wollte. Er muß die Gegensätze beider Begriffe in den Gesammtbegriff des socialen Menschen lebendig zu vereinigen und aufzulösen suchen, dadurch daß er jedem Begriff im Leben freie Entwickelung gestattet und ihn darin schützt.

6) aa) und bb) ist zu relativ ausgedrückt, als daß daraus sich ein

Digitized by Google

2. Eine eigenthümliche Stellung hat mit dem 1. Januar 1847 die Volksschule in Baiern in Folge einer Ministerialveränderung erhalten. Der im Jahre 1825 gebildete, eine Abtheilung des Staatsministeriums ausmachende oberste Kirchen- und Schulrath ist nämlich aufgehoben. Nunmehr fallen die Gegenstände der Volksbildung dem Ministerium des Innern für kirchliche Angelegenheiten anheim. Das Ministerium für kirchliche Angelegenheiten ist eine Abtheilung des Ministerium des Innern. Dadurch ist die Kirche und mit ihr die Schule formaliter zu einem Polizeiinstitute herabgewürdigt. Die Form hat sowohl in ihrem Grunde, wie in ihren Folgen praktische Bedeutung. Die kirchliche Richtung, welche zu Anfang des Jahres 1846 noch als die herrschende in Baiern bezeichnet werden durfte, hat dadurch die Interessen der Kirche mit denen der Staatsregierung auf eine Weise vermengt (sofern sie zu dieser Veränderung mitgewirkt hat,) die unter Umständen der Kirche völligen Untergang bereiten kann. So viel ist deutlich, daß der letzte Schatten einer selbstständigen Volksschule, welche durch die schon früher beseitigten Kreisschulräthe und durch den neuerdings aufgehobenen obersten Schulrath repräsentirt wurde, in Baiern geschwunden ist.

Gehört die Schule der Kirche oder dem Staate oder den Communen?

3. In Preußen ist die Befugniß der Provinzial-Consistorien durch die Instruction für dieselben vom 27. Juni 1846 erweitert, und dadurch ist denselben auch wieder ein Einfluß auf einige Schulangelegenheiten verschafft worden, der ihnen sonst fast gänzlich mangelte. Die Consistorien bestimmen die Reife der Schüler für die Confirmation und damit für die Entlassung aus den Volksschulen.

4. Die Elberfelder Zeitung meint: „Da Kirche und Schule so eng verknüpft sind und manche gemeinsame Interessen haben, so wäre sehr zu wünschen, daß die Schulordnung, ehe sie zum Gesetz erhoben würde, vorher der Begutachtung der Provinzial-Synode unterläge.“ — Ganz recht. Aber die Kirchenordnung oder kirchliche Verfassung sollte dann auch vor ihrer Erhebung zum Gesetz einem Organ der Schule, das freilich erst hätte geschaffen werden müssen, unterstellt worden sein. Denn nicht allein hat die Kirche ein Interesse an der Schule, auch diese an jener. Was der einen recht ist, ist der andern billig.

---

sicherer praktischer Gebrauch ableiten ließe. Wir meinen, der Geistliche müsse die Kirche nicht halb, sondern ganz lieben und durch die Kirche die Schule; und so umgekehrt der Lehrer durch die Schule die Kirche; und wenn cc) allgemein wäre, dann bedürften wir weder des Gesetzes noch der Staats-, Kirchen- und Schulverfassung, denn wir lebten im Reiche Gottes, welches wir ja durch Staat, Kirche und Schule anstreben.

Digitized by Google

5. Aus Koblenz wird unterm 26. April 1846 berichtet: In Koblenz waren vor Kurzem die bei den Regierungen von Trier, Koblenz, Köln, Aachen und Düsseldorf fungirenden Schulräthe unter dem Vorsitze des Herrn Oberpräsidenten Eichmann versammelt, um über einen Elementarschulplan (?) zu berathen. Dem Vernehmen nach sollten die Schullehrer wieder mehr unter den Einfluß der Geistlichen gestellt werden.

Dasselbe wird von der Versammlung der Regierungsschulräthe der Provinz Westphalen in Minden berichtet.

6. Die zu Michaelis 1846 im Fürstenthume Waldeck ins Leben getretene Reform des Schulwesens, welche sich auf die Schulordnung vom 30. Januar 1845 gründet, stellt das Schulwesen unter die geistliche Oberbehörde, das Consistorium, und die Aufsicht über die Ortsschule übt der Schulvorstand, welcher aus dem Ortsgeistlichen, dem Ortsrichter oder Bürgermeister und einem Mitgliede oder mehreren Mitgliedern der Schulgemeinde besteht. Sämmtliche Schulgemeinden des Landes werden in Schuldistricte getheilt, deren jedem eine Districtsschuldirection vorgesetzt ist, aus dem Oberrentbeamten und einem vom Consistorium dazu ernannten Geistlichen bestehend.

7. In der 49. Plenarsitzung der Preußischen Generalsynode wurde unter anderm auch beantragt:

Daß die Elementarlehrer auf der Kreissynode vertreten werden möchten, und dieser Antrag mit 28 gegen 25 Stimmen angenommen, wobei die nähern Modalitäten der Einrichtung dieser Vertretung der Elementarlehrer, die unter andern von einem Redner die Geistlichen der Jugend genannt und als Männer bezeichnet wurden, die dem Organismus der Kirche viel näher ständen, als die Gymnasiallehrer, der Sorge des Kirchenregiments anheim gegeben wurde.

In der 45. Plenarsitzung, in welcher über die Mitwirkung der Presbyterien bei der Schulaufsicht verhandelt und unter andern die Mitwirkung desselben bei der Aufsicht der Schule zur Wahrnehmung des kirchlichen Interesses an der christlichen Erziehung der Jugend vorgeschlagen und angenommen wurde, bemerkte ein Redner: Er habe der Theorie nach nichts dagegen, daß Schul- und Kirchenvorstände wieder zu ihrer ursprünglichen Identität zurückgeführt würden; aber die in dieser Beziehung gemachten Versuche in der Rheinprovinz hätten große Übelstände mit sich geführt, ganz abgesehen von den bedenklichen Ansprüchen, welche die Römische Kirche auf das den Presbyterien beigelegte Recht einer Überwachung der Schule bereits faktisch gegründet habe und dies mit Berufung auf eine scheinbare Parität, scheinbar, da die Stellung der Römischen Kirche zum Staate eine andere sei, als die der evangelischen. Sollte aber diese Überwachung Seitens der Presbyterien sich lediglich auf die religiöse Erziehung erstrecken, während das Übrige den bestehenden Schul-

Digitized by Google

commissionen überlassen bleibe, so würden letztere von jeder Einwirkung auf die religiöse Erziehung der Jugend ausgeschlossen und in bedenklicher Weise für außer Zusammenhang mit der Kirche erklärt. Deshalb möge man den ganzen Vorschlag fallen lassen und die ganze Angelegenheit der Sorge der obern Schulbehörde anheim geben.

8. Die in Danzig am 19. August 1846 stattgehabte Provinzialsynode der Deutschkatholiken hat in Betreff des Schulwesens festgesetzt: „Nur an den Orten sollen besondere Schulen errichtet werden, wo etwa die bestehende Schule aus Intoleranz den deutschkatholischen Kindern verschlossen würde."

Die Mahnung Ronge's: Die Kinder von Deutschkatholiken nicht in evangelische Schulen zu schicken, weil deren Lehrer unter dem Pfarrer ständen, da doch nach deutschkatholischen Begriffen der Lehrer neben dem Pfarrer stehe, ist daher nicht als allgemein anerkannte Ansicht der Deutschkatholiken zu betrachten und ist auch jedenfalls nicht zeitgemäß.

9. Der Magistrat von Breslau erkennt keine Verpflichtung an, die katholischen Schulen zu unterstützen, will aber dieselben als Communalanstalten anerkennen und vertragsweise übernehmen, wenn:

a) Alle Fonds und Geldmittel, in deren Besitz die Anstalten sich befinden, mit überwiesen,
b) alle kirchlichen Dienste von den Lehrämtern getrennt werden,
c) dem Magistrate das volle Vocationsrecht zugestanden werde.

Das hat das fürstbischöfliche Generalvikariatsamt nicht bewilligt, und daher bleibt's beim Alten.

Dagegen zahlt die Stadtkasse zu Köln zu den Pfarrschulen ohne Unterschied der Confession und zu den übrigen Schulanstalten der Stadt circa 20,000 Thlr. Freilich ist uns auch nicht bekannt, wie weit die städtischen Behörden daselbst das Besetzungsrecht der Pfarrschulstellen ausüben und ob sie jenen Zuschuß als Beneficium oder schuldige Leistung gewähren. Es liegt in der Natur der Sache, daß mit den Pflichten auch entsprechende Rechte Hand in Hand gehen.

10. Die Communalbehörden Berlins hatten die Absicht, neben dem Amte des Stadtschulraths auch das Amt eines Stadtschulinspectors zu gründen, dessen Aufgabe es sein würde, sich durch fleißiges Besuchen der verschiedenen Schulanstalten in vollkommener Kenntniß von dem Zustande und Gedeihen des Jugendbildungswesens der Residenz zu erhalten. Eine zweite Absicht bei Fundirung dieses Amtes ist die, daß der Schulinspector den leitenden und belebenden Mittelpunkt für die Vereinigung der Lehrer zu wissenschaftlichen und pädagogischen Zwecken bilden soll.

Die Gründung dieser Schulinspectorstelle haben die königlichen Behörden nicht genehmigt. Dagegen können sie die Errichtung einer zweiten Communal-Schulrathsstelle, die nun gegründet wird, nicht hindern.

Digitized by Google

11. In Kurhessen lag bereits der fünfte Gesetzentwurf für das Volksschulwesen der Kammer vor, und er ist wieder nicht erledigt. Denn die Staatsregierung geht von dem Grundsatze nicht ab, daß das Volksschulwesen nur von ihr und ihren Behörden abhängig sein dürfe, daß aber die Unterhaltung der Schulen zunächst von den Gemeinden aufzubringen und hierbei der Staat nur hülfsweise zu betheiligen sei. Dagegen meinen nun viele Abgeordnete, wenn den Gemeinden neue Pflichten auferlegt werden sollten, so müßte man ihnen auch Rechte, d. h. hier eine Mitwirkung am Schulwesen zugestehen.

Die deutschen Staatsregierungen wollen die Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens sich nicht aus den Händen winden lassen.

In Rücksicht auf die Communalverwaltung, auf die Bildungsstufe sehr vieler Communalbehörden, der kleinern Städte und der Landgemeinden, auf den Grad der Volkskultur im Allgemeinen, auf die Anmaßung und den überwiegenden Einfluß der Geistlichen, besonders der römischkatholischen Kirche auf die Gemeindeglieder erkennen wir die Grundsätze der Staatsregierungen für das unselbstständige Schulwesen noch als ersprießlich. Wenn die Schule einmal nicht frei sein soll, so mag sie in der Aufsicht und Leitung des Staates bleiben. Es ist bedingungsweise die beste Stellung.

Insonderheit würde die Stellung des gesammten Schulwesens der Residenzstadt Berlin zu den Communalbehörden durch das von ihnen beabsichtigte Schulinspectorat eine unangemessene, unwürdige geworden sein: denn der Schulinspector sollte nicht einmal ein Magistratsmitglied, sondern dem Magistrate untergeordnet sein. Halten wir nun schon die unbedingte Unterordnung der Schule unter die Gewalt des Staates oder der Kirche für unangemessen, so müssen wir die Unterordnung derselben unter eine Communalbehörde noch für weit unangemessener, die freie und allseitige Entwickelung der Volkskraft hemmende erkennen. So können wir uns denn auch nicht wundern, daß die Staatsbehörden, insbesondere die Preußische, einer solchen Stellung der Schule festen Widerstand entgegensetzt. Wir freuen uns derselben.

Auch scheinen die Lehrer Berlins unsere Ansicht zu theilen. Denn die Communallehrer, welche die Stadtbehörden noch zu ihren unmittelbaren Vorgesetzten zählen, streben dahin, sich unter das Regiment des Staates zu begeben. — Die Communalbehörden, welche aber von der Nothwendigkeit einer gründlichern Behandlung der Schulangelegenheiten durch ihre Organe einmal überzeugt sind, haben nun beschlossen, einen zweiten Schulrath, der Mitglied des Magistrats ist, anzustellen, was die Staatsbehörden nicht hindern können.

12. Erb, dessen Schrift über Schulinspection wir schon im vorigen Jahresbericht berührten, betrachtet die Beaufsichtigung der Schule als Staatssache. Dies ist die am weitesten verbreitete

Digitized by Google

und am häufigsten angewandte Ansicht. Wir dagegen meinen, der Staat hat in Bezug auf die Schule nur ein Schutzrecht, die Aufsicht und Leitung aber durch ein aus dem Wesen der Schule entwickeltes Organ ihr selbst zu überlassen. Zu dieser Entwickelung und Bildung eines Organs zur Beaufsichtigung und Leitung der Schule sollte jetzt der Staat mitwirken.

Erb verlangt Landes-, Bezirks- und Ortsschulbehörden. Von der Landesschulbehörde soll die ganze innere und äußere Organisation der öffentlichen Volksschulanstalten ausgehen. Die Bezirksbehörde soll auch sämmtliche Schulangelegenheiten umfassen, aus zweien Personen gebildet werden, wovon die eine, der geistliche Bezirksoberer (Dekan, Superintendent?), die innere Angelegenheit, der Polizeidirigent des Bezirks dagegen die äußere bearbeiten soll. Ein Recensent des Erb'schen Buches fügt diesen Zweimännern eine Person aus dem Stande praktischer Volksschullehrer bei, welche von der Gesammtheit des Volksschullehrerstandes zu wählen wäre, wenn diese auch nur eine berathende Stimme hätte. Es würde, meint der Rec., dann keine Maßregel leicht zur Ausführung gebracht werden können, die mit den Überzeugungen sämmtlicher Volksschullehrer im Widerspruch stände.

Wir gestehen, daß dieses Dreimännersystem die richtige Stellung der Schule vorbereiten, dem Staate wenig kosten und weder Staat noch Kirche bei dieser Einrichtung von ihren Rechten auf die Schule etwas einbüßen würde. Der Vorschlag ist ungemein praktisch. Dadurch würde auf natürliche Weise der Übergang zu einer freien selbstständigen Schule angebahnt.

Ansprüche der römisch-katholischen Kirche.

13. Der Münstersche Competenz-Conflict. Schon im Berichte vom vorigen Jahre haben wir des Conflictes zwischen der preußischen Regierung und der bischöflichen (kirchlichen) Behörde im ehemaligen Bisthum Münster gedacht, aber die Angelegenheit nicht näher erörtert. Er betrifft das Recht, die Schullehrerstellen in dem Gebiete des Bisthums Münster zu besetzen, welches die bischöfliche Behörde beansprucht, und die preußische Staatsregierung gleichfalls.

Diese Angelegenheit muß nun, da im September 1846 eine königliche Entscheidung darüber erfolgt ist, der Form nach für erledigt betrachtet werden, obgleich in der That der Friede zwischen der bischöflichen Behörde und der königlichen Bezirksregierung eben so wenig, als zwischen den Parteien im Volke und Lehrerstande hergestellt ist.

Damit unsere Leser sich selbst ein Urtheil über die Angelegenheit bilden können, stellen wir kürzlich zusammen, was von der Sache bekannt geworden ist.

Im Jahre 1804 erhielt der König von Preußen das säcularisirte Fürstbisthum Münster als Landesherr. Der Fürstbischof hatte bis

Digitized by Google

dahin als unmittelbarer Stand des deutschen Reichs das Recht ausgeübt, die Kirchen- und Schulangelegenheiten in den seiner Standesherrschaft untergeordneten Landen zu ordnen.

Der König von Preußen, welcher von 1804—1806 diese Lande als weltliches Fürstenthum in der Eigenschaft als Landesherr im Besitz hatte, betrachtete die Besetzung der Kirchen- und Schulämter, namentlich aber die Bestallung der Schullehrer als ein nur dem Landesherrn gebührendes Recht, überließ aber die Berufung derselben den dazu aus andern Titeln berechtigten Patronen, und in diesem Sinne entschied er durch Verfügung des westphälischen Departements vom 25. Juli 1805. Unter der französischen Herrschaft wurde aber das Recht, die Lehrer zu bestallen, von der Staatsregierung viel unumschränkter hingestellt und jeder Einfluß der geistlichen Behörde auf die Verwaltung der Elementarschulen aufgehoben.

Nach Wiederbesitznahme von Seiten Preußens wurde durch die Regierungs-Instruction vom 23. October 1817 dem Bischofe der gesetz- und verfassungsmäßige Einfluß auf die katholische Unterrichtsangelegenheit wieder eingeräumt. Die Regierung will hierunter das geistliche Mitaufsichtsrecht des Bischofs verstanden wissen, aber nicht das früher in landesherrlicher Eigenschaft geübte Ernennungsrecht, in Gemäßheit des Reichsdeputationshauptschlusses vom 23. 24. Februar 1803, welcher die Kirchen und Schulen als Religionsangelegenheit unter Obhut der eigenen Religionspartei stellt, welches die jetzige bischöfliche Behörde beansprucht.

Das vorige Oberpräsidium (von Vincke) hat es gegen die ausdrücklich bestehenden gesetzlichen Bestimmungen, namentlich des Allgem. Landr. Theil 2. Tit. 12. §. 22. — „Die Bestallung der Schullehrer kommt in der Regel der weltlichen Obrigkeit zu; und zur Errichtung öffentlicher und Privatschulen ist die Genehmigung der Provinzialbehörde — hier der Bezirksregierung zu Münster — erforderlich." — geduldet, daß bei Errichtung einiger Mädchenschulen im Kreise Steinfurt die Stellen der Lehrerinnen von der bischöflichen Behörde vergeben wurden! aber die Staatsregierung hat ihr wohlbegründetes Recht damit nicht verloren. Auch hat unter dem jetzigen Oberpräsidium (von Schaper) die competente Behörde sofort Anstalt getroffen, die auf ungesetzliche Weise in ihr Amt gekommenen Lehrer und Lehrerinnen von ihren Stellen zu entfernen, und sie deshalb aufgefordert, die Stellen niederzulegen. Dessen ungeachtet fuhr die bischöfliche Behörde fort, Lehrer anzustellen, und der Bischof wandte sich unter dem 30. Mai 1845 mit einem Pro memoria, welches er zugleich der ganzen Pfarrgeistlichkeit der Diöcese — gewissermaßen als Norm für ihr Verhalten in Schulangelegenheiten — mittheilte, unmittelbar an Se. Maj. den König. —

Die königliche Regierung fuhr indessen fort, die erledigten Elementarlehrerstellen zu besetzen, fand auch dabei, so viel bekannt geworden, keinen offenbaren Widerstand Seitens der Gemeinden, aber

Digitized by Google

die Geistlichen erkannten die von der königlichen Regierung angestellten Lehrer nicht an, unterrichteten die Kinder selbst; doch blieben die Lehrer nirgends ohne Schüler.

Sechs Lehrer weigerten sich auch, ihr Amt zu übernehmen, wenn es ihnen nicht von der bischöflichen Behörde übertragen würde.

Um diese Unordnungen zu beseitigen, fand zwischen dem Oberpräsidenten Herrn von Schaper, dem bischöflichen Domcapitular Krabbe und dem Justitiar der bischöflichen Behörde, Justizrath Boele, am 24. December 1845 eine Conferenz statt. Da dieselbe nicht zur Einigung führte, gab der Herr von Schaper den bischöflichen Deputirten anheim, das mündlich Vorgetragene schriftlich zur weitern Erörterung einzureichen. Ob dieses geschehen, ist uns nicht bekannt. Aber im September 1846 wurde eine Allerhöchste Entscheidung Sr. Majestät des Königs veröffentlicht, des Inhalts, daß die Regierung nur mit Genehmigung des Bischofs die Elementarlehrer anstellen dürfe, wodurch dem Bischof ein bedeutendes Vetorecht eingeräumt worden ist.

Hiermit hätte sich die bischöfliche Behörde, so sollte man meinen, dankbar begnügen sollen. Aber nein. Sie verlangte, daß die von ihr ungesetzlich angestellten Lehrer in ihrem Amte bleiben sollten. Diesem Ansinnen mußte zwar die Regierung widerstehen, aber wo die Elementarlehrer ihre von der bischöflichen Behörde empfangenen Bestallungen in die Hände der Regierung oder deren Commissarien niederlegten, sind sie dennoch von diesen in ihrem Amte belassen oder eigentlich in dasselbe eingeführt worden. So ist der in Nordvelm von der bischöflichen Behörde angestellte Schullehrer der Absetzung durch die königliche Regierung dadurch entgangen, daß er die von jener empfangene Bestallung in die Hände des königlichen Regierungs-Commissarius, des Landraths von Basse, niederlegte, worauf er von diesem Namens der königlichen Regierung in sein Amt sofort eingeführt wurde.

Der Schriftwechsel zwischen der bischöflichen Behörde und der Regierung und die offenbare Opposition mehrerer Lehrer und Lehrerinnen gegen die Regierung dauern fort. Die königliche Regierung scheint jedoch jetzt durchgreifen zu wollen, was nöthig ist, da sich das Landvolk fanatisch aufgeregt zeigt. — So ist in Bergforst die widerspenstige Lehrerin durch einen Gensd'armen aus dem Schulhause geführt, und im Falle der Widersetzlichkeit Seitens der Gemeinde wurden 8 Gensd'armen in Bereitschaft gehalten.

14. Während der Competenz-Conflict im Bisthum Münster seiner vollkommenen Ausgleichung harret, ist Seitens des Erzbischofs von Köln neuer Streit mit der Königlichen Regierung daselbst angefacht worden. Es betrifft dieser Streit die Besetzung der Religionslehrerstelle an der Realschule zu Köln. — Bisher pflegte die Regierung in ähnlichen Fällen um die Wahl eines zu solchen Stellen tüchtigen Mannes bei dem Erzbischofe anzufragen und gab demselben

Digitized by Google

auf Vorschlag des Erzbischofs die Ernennung. Jetzt beansprucht der Erzbischof diese Ernennung als sein Recht, was die königliche Regierung nicht anerkennen will und kann.

In einem ähnlichen Conflict steht der Erzbischof von Köln mit dem Schulcollegium in Koblenz wegen Anstellung des Religionslehrers an dem katholischen Gymnasium in Köln. Im erstern Falle sind die Parteien über die Person einig, aber der Erzbischof besteht auf seinem vorgeblichen Ernennungsrecht.

Bemerkungen des Referenten.

Immer wieder zeigt sich die unvertilgbare Neigung der römisch-katholischen Kirche, die gelegene Zeit zu benutzen, um ihr irdisches Reich mit steter Consequenz zu erweitern, zu befestigen und ihren Einfluß auf die Gemüther der Menschen zu vermehren, und der längst bekannte unbeugsame Sinn in Durchsetzung ihres immer ungleichen Zweckes. Diesen zu erreichen, zeigt sie sich nachgiebig, wo sie auf festen Widerstand gefaßt sein muß, und anmaßend und trotzig, wo sie Schwäche sich gegenüber bemerkt; sie redet von der Freiheit des Unterrichts, sobald sie Sympathien dafür im Volke wittert, und von tiefer Forschung als Ziel oder Tendenz ihrer Bemühung, wo sie den Sinn dafür bemerkt. Aber Alles ist ihr nur Mittel zu dem einen Zweck — zu herrschen und zu genießen.

Da aber der katholische Klerus in der Würdigung der Zeit zur Erreichung seiner Zwecke in der Regel sich nie verrechnet, so haben wir an seiner jeweiligen Taktik ein untrügliches Photometer der Zeitrichtung nach Licht oder Finsterniß, nach Aufklärung oder Verdummung, und somit können wir auch wol jetzt wissen, was an der Zeit ist.

Den Ausgang des Competenz-Conflictes im Münsterschen kann man als einen halben Sieg der Hierarchie über die Staatsregierung bezeichnen. Da jene aber nicht gewohnt ist, sich mit halben Siegen zu begnügen, so wird sie den Kampf gegen den Staat gewiß, wenn auch nicht auf offenem Felde, doch aus Hinterhalten fortsetzen und wird nicht eher ruhen, bis ihr Sieg vollständig ist. Um die Wahl der Mittel ist sie nie verlegen. Die Staatsregierung wird daher wol auf ihrer Hut sein müssen, wenn sie nicht täglich neues Terrain verlieren will.

Wozu aber die Hierarchie ihren Einfluß auf die Schulen des Volkes verwendet, davon hat die neueste Geschichte Polens traurige Beweise geliefert. Wir erinnern nur an den Dr. Prabuzki, Director des Mariengymnasiums in Posen seit 1842, von dem die Zeitungen kurz nach seiner Anstellung meldeten, daß er den Absichten der päpstlichen Kurie Nichts zu wünschen übrig lasse. Dem polnischen Adel war die Wahl zuwider.

Digitized by Google

Im eigentlichen Deutschland zwar ist die Einwirkung der römischen Hierarchie auf die Schulen des Volkes noch nirgends in offenbare Empörung gegen die Staatsregierung ausgeschlagen, und wir hoffen von dem gesunden Sinne des edlern Theiles der Deutschen, von ihrer Liebe zu den angestammten Fürsten und zum Vaterlande, von ihrer Liebe für bürgerliche Ordnung und wahrhaft humane Gesittung, so wie von dem aufs Neue durch die deutschen Gauen wehenden frischen Geist des Protestantismus, als dem wirksamsten Gegenmittel gegen hierarchische Bestrebungen, es werde ein so beklagenswerthes Ereigniß nimmer eintreten. Aber auch schon die Verkümmerung der Früchte einer vernünftigen Menschenbildung ist Grund genug, einem jetzt zu Tage liegenden inhumanen Streben festen Widerstand entgegenzusetzen und hoch die Fackel der Volksaufklärung zu schwingen. Daß weder die bürgerliche Freiheit, noch eine freie, gesteigerte Geistescultur des Volkes Ziel und Zweck des hierarchischen Strebens ist, das braucht wol Niemandem bewiesen zu werden, der vorurtheilsfrei um sich schaut und nebenbei ein wenig Geschichte kennt.

15. Aber nicht blos gegen die weltliche Regierung, auch gegen das evangelische Kirchen- und Schulregiment hat die römischkatholische Kirche Front gemacht, obgleich jetzt noch versteckt, doch mit immer steigendem Erfolge.

Während der Gustav-Adolph-Verein, welcher zum Schutze evangelischer Glaubensbrüder in katholischen Ländern gegründet wurde, durch unselige Zerwürfnisse am kräftigen Handeln gehindert und vor seiner Auflösung keineswegs gesichert scheint, steht der Borromäus-Verein, welcher zum Schutze der katholischen Glaubensbrüder in protestantischen Ländern bestimmt ist, in beunruhigender Einigkeit und Kraft jenem gegenüber. Seine Fonds gestatten ihm, nicht nur die katholischen Glaubensbrüder zu schützen, sondern durch Darbietung mancherlei irdischer Vortheile auch arme oder gewissenlose Protestanten in den Schooß der römischkatholischen Kirche, wenigstens Kinder solcher in ihre Schulen zu locken.

Der Borromäus-Verein gewährt freien Schulunterricht, verabreicht die Schulbedürfnisse unentgeldlich, stellt den Kindern, welche die Firmelung anzunehmen sich bereitwilig zeigen, die Aussicht, daß sie auf seine Kosten gekleidet und ihnen günstige Anerbietungen für ihr ferneres irdisches Fortkommen gemacht und große Vortheile in dieser Beziehung gewährt werden. Außerdem ist die katholische Kirche viel nachsichtiger in ihren Ansprüchen an die Kinder in Bezug auf kirchliche Reife, als die evangelische. Diese fordert nicht nur vollkommen genügende Religionserkenntnisse, sondern auch die für das bürgerliche Leben erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten von den Confirmanden und wenigstens die Vollendung des 14. Lebensjahres. Jene fordert dieses Letztere nimmer und für die Firmelungsfähigkeit sehr wenig. Daher gelangt ein katholisches Kind früher zum eigenen Broderwerb, oder kann doch dazu früher gelangen, was armen oder

Digitized by Google

irdischgesinnten Eltern ein großer Gewinn für ihre Kinder scheint, und schon manche bestimmt hat, mitten im Herzen des Protestantismus ihre Kinder der römischkatholischen Kirche zu übergeben. So machen sich in einer größtentheils von Protestanten bewohnten Stadt in der Provinz Sachsen die wenigen wohlhabenden katholischen Einwohner, welche sämmtlich Mitglieder des Borromäus-Vereins sein sollen, Gewissenssache daraus, auswärtige Kinder protestantischer Eltern unentgeldlich in Kost und Pflege zu nehmen, damit sie die katholische Schule des Orts besuchen können, wenn sie Hoffnung geben, in die römischkatholische Kirche zu treten. Besonders ist das im Jahre 1846 von Folgen gewesen, da eine Verordnung des Consistoriums der Provinz Sachsen strenger als früher das vollendete 14. Lebensjahr evangelischer Kinder für die Confirmation gefordert hat. Zwar galt hier immer das vollendete 14. Lebensjahr als erforderlich für die Confirmation, aber die Ortsgeistlichen, namentlich die Superintendenten ertheilten nicht ganz unreifen Schülern von 13¾ Jahren gewöhnlich Dispensation, was für die Confirmation 1847 zum ersten Male nicht geschehen durfte.

So angemessen die gedachte Consistorial-Verordnung durch die lobenswerthe Absicht wird, den evangelischen Confirmanden die möglichste Reife für das kirchliche und bürgerliche Leben zu sichern; so erscheint sie doch in diesem Jahre der Theurung aller Lebensmittel für den ärmern Theil des Volkes drückend. Erscheint es unter diesen Umständen nicht billig, daß die Entlassung der katholischen und evangelischen Jugend aus der Volksschule gesetzlich und fest auf einen gleichen Termin des Lebensalters gesetzt werde? In Nassau macht die Confession durchaus keinen Unterschied in dieser Beziehung, und die neue Schulordnung für die Provinzen Ost- und Westpreußen, welche am 27. December 1845 bestätigt worden ist, auch nicht.

16. Aus den Ländern und Gegenden, welche eine aus katholischen und evangelischen Bewohnern gemischte Bevölkerung haben, insbesondere aus den preußischen Rheinlanden ertönten in diesem Jahre Klagen über Anfeindungen und Aufhetzungen zwischen katholischen und evangelischen Pfarrern, Schullehrern und selbst Schulkindern verschiedener Confession. Letztere haben sich in manchen Orten Schlachten geliefert, wobei Fäuste und Steine als Waffen dienten, für die alleinseligmachende Kirche oder den wahren Glauben. Abscheulich! — Man blickt mit Neid von dort nach dem glücklichen Nassau herüber, woselbst, auch bewohnt von verschiedenen Confessionsverwandten, diesen unseligen Zerwürfnissen durch die einfache, aber feste Einrichtung vorgebeugt ist, daß sämmtliche Volksschulen Communalschulen sind und den Charakter von kirchlichen oder Parochialschulen gänzlich verloren haben, und der Bürgersinn mehr als der kirchliche Sinn das Leben richtet. — Der confessionelle Religionsunterricht gehört hier nicht in die Schule, sondern ist den betreffenden Pfarrern außer der Schule anheim gegeben. So bleibt die Bevölkerung Eins in

Digitized by Google

Christo und bewahrt vor dem Fluche unserer Tage, der unchristlichen Intoleranz. Doch auch aus dem Nassauischen meldet ein Correspondent der Vossischen Zeitung, daß durch die immer tiefer und allgemeiner werdenden Eingriffe der Geistlichen in das innere Schulwesen der Grund zu unseligen Zerwürfnissen auf kirchlichem Gebiete gelegt und das Gift der Intoleranz den Schulen eingeimpft werde.

17. Der ehrwürdige Bischof Eylert sagt in seinen meisterhaft gezeichneten Charakterzügen Friedrich Wilhems III. II. Thl. 2. Abth. S. 380 und f. in der Note:

„Im ersten und zweiten Jahrzehent dieses Jahrhunderts wußte man nichts von Intoleranz und Gehässigkeit zwischen Katholiken und Protestanten; man hörte nichts von Proseliten-Macherei, die katholische, reformirte und lutherische Gemeinde wohnten friedlich mit und bei einander. Evangelische und katholische Geistliche hatten oft gemeinschaftliche kirchliche Geschäfte und lebten dabei in größter Eintracht. In Gemeinden, in denen es gemischte Ehen gab, trafen der evangelische und katholische Pfarrer oft in derselben Familie bei Ausübung der Seelsorge zusammen, desgleichen in den Schulen; aber nie oder höchst selten stritten sie mit einander, lebten vielmehr, wie es Christen, ganz vorzüglich aber den Geistlichen geziemt, friedlich und freundlich mit einander. Jeder blieb innerhalb der Grenzen seiner Kirche und von dem intoleranten Dogma der alleinseligmachenden Kirche war gar nicht die Rede. — Der jetzige Bischof Dr. Roß besuchte, als er noch Landprediger in Budberg war, gemeinschaftlich mit seinem Nachbar und Freund, dem katholischen Pfarrer, die Schulen, welche Kinder verschiedener Confession frequentirten, und einer vertrat in den Geschäften der Schulaufsicht brüderlich den andern. So soll, so muß, so kann es sein, und so ist es überall, wo die divergente Theologie convergente Religiosität und wahre Frömmigkeit geworden ist."

Ansprüche der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinden.

18. Unter allen deutschen Staaten ist Nassau der einzige, dessen Volksschulwesen auf Grund der bürgerlichen Gemeinde gebaut ist. In Östreich und Baiern sind die Volksschulen reine Parochialschulen mit Ausnahme einiger Städte, z. B. Nürnberg, und werden jetzt immer mehr wieder, wo sie sich von dieser Form zu befreien suchten, in dieselbe zurückgedrängt. — In den preußischen Ländern mit vorwaltender evangelischer Bevölkerung findet eine Verschmelzung der Parochial- und Communalschulform statt. Nur einige größere Städte, z. B. Magdeburg, Nordhausen, Halle, Aschersleben, Brandenburg, Burg u. a. haben ihren Hauptschulen die Form der Communalschulen gegeben, obgleich neben den Communalschulen auch noch Parochialschulen stehen geblieben sind, welche aber eine untergeordnete Rolle spielen. Auf dem platten Lande, in den kleinern Städten und in den größern Städten mit ziemlich gleichgemischter

Digitized by Google

Bevölkerung von Katholiken und Protestanten und in den reinkatholischen Ortschaften walten die Parochialschulen vor. Eine ganz eigenthümliche Form haben die Volksschulen Berlins. Zwar gibt es einige Parochialschulen, aber die bei weitem zahlreichsten und frequentesten Schulen sind Privatunternehmungen unter Concession des Magistrats.

Die Communalschulverfassung ist der Entwickelung eines freiern, gesegnetern Volksunterrichts günstiger, als die Parochialverfassung. Wenigstens ist in den Städten und Ländern, wo Communalschulen vorherrschen, das Volksschulwesen erst recht zur Blüthe gelangt. So viel ist gewiß, daß, wo die Schulen einzig und allein oder vorzugsweise von der Kirche abhangen, z. B. in Östreich von Alters her und fortwährend und in Baiern in neuern Zeiten wiederum, dieselben nie zur Blüthe gelangen, vielmehr stabil bleiben und verkümmern. Besonders aber haben die katholischen Geistlichen, mit Ausnahme einiger wenigen, z. B. eines Sailer, Wessenberg, Pyrker, Graser u. s. w., die Volksbildung bedeutend aufgehalten.

19. Nach der neuen Schulordnung für die Provinzen Ost- und Westpreußen vom 27. December 1845 ist das evangelische und katholische Schulwesen auf gleichen Fuß gestellt und dadurch manchen Übelständen vorgebeugt worden, die anderswo noch nicht gehoben sind. Der Regel nach ist die bürgerliche Gemeinde auch zugleich die Schulgemeinde. Indessen mögen wol bürgerliche und kirchliche Gemeinden daselbst nicht eben divergiren, was allerdings die Communal-Schulverfassung begünstigt. Der Einfluß des Consistoriums, des wichtigsten Organs der evangelischen Kirche, auf die Schulangelegenheiten ist in dem Gesetze zwar nicht ausdrücklich bestimmt, aber doch dadurch hinreichend gesichert, daß die Ortsgeistlichen zugleich die Localschulinspectoren sind.

Die katholische Kirche scheint uns durch das Gesetz gegen die evangelische bevorzugt. Denn die evangelischen Geistlichen haben bei der Berufung des Schullehrers keine Stimme, dagegen wählen die katholischen Geistlichen in Gemeinschaft mit der betreffenden katholischen Gemeinde den Schullehrer. Der evangelische Schullehrer wird von dem Gutsherrn, und wenn ein solcher in der Gemeinde nicht vorhanden ist, von dieser berufen.

Das Bestallungsrecht, so wie die Oberaufsicht über das Volksschulwesen hat sich die Königliche Regierung vorbehalten und übt solche durch besondere Bezirks-Schulräthe aus.

Vergleichungsweise ist diese Einrichtung besser, als die, welche das Schulwesen lediglich unter die Kirche stellt; denn Staat, Kirche und Gemeinde haben daran Antheil. Dennoch ist sie für die freie, selbstständige Entwickelung der Schule, so wie für die allseitige Ausbildung des Menschenlebens so zweckmäßig als nothwendig. Denn das Princip der Schule ist nur durch die Bezirksschulräthe vertreten. Diese aber sind durch den zu großen Umfang ihres Geschäftskreises behindert, durch eigene persönliche Beobachtung die einzelnen Schulen

Digitized by Google

und deren Geist genau kennen zu lernen und auf denselben einzuwirken, können Beides vielmehr nur durch die geistlichen Schulinspectoren möglich machen. So läßt sich denn nichts Anderes erwarten, als daß der kirchliche Einfluß auf das Schulwesen das Übergewicht behalten werde, da der Schullehrerstand auch nicht die geringste gesetzliche Befugniß hat, in Angelegenheiten der Schule mit zu reden.

Der kirchliche Einfluß ist zwar zeitweilig dem Schulwesen nützlich gewesen, aber unter andern und besonders den gegenwärtigen Verhältnissen könnte derselbe leicht verderblich werden, in der Regel hat er nach den Zeugnissen der Geschichte das Moment eigenthümlicher Schulbildung unterdrückt. Wo die Schulinspection factisch in den Händen der Geistlichen liegt, wird die Schule nie ihre eigenthümliche Kraft auf die Ausbildung des Volkslebens entwickeln können. Die Intelligenz, so wie die freie Entwickelung der Volkskraft ist unter solcher Einrichtung in bedenklicher Lage. So viel ist gewiß: wo die Schullehrer in Angelegenheiten des Schulwesens gar nicht reden dürfen, nicht rathen und Vorschläge zu machen, sondern nur Befohlenes auszuführen haben, da kann ein schöner selbstständiger Schullehrercharakter sich nicht bilden und mit der Volksbildung, wie mit der Schullehrerbildung wird es traurig aussehen. Das Schulehalten hört auf, eine freie, selbstständige geistige Beschäftigung zu sein, sinkt herab zu einem mechanischen, handwerksmäßigen Treiben. Durch dasselbe mögen dann immerhin eine Menge Realien und viele immerhin glänzende Fertigkeiten dem Volke übereignet werden, aber kräftige Gesinnung, edler Volkscharakter, freies geistiges Leben und Regen, freie Entwickelung der Volkskraft wird dadurch nicht erreicht. Diese Güter lassen sich nur durch freie Geister erzeugen. Von geistbildendem Unterrichte der Volksjugend kann unter solchen Umständen eben so wenig die Rede sein, als von einer ersprießlichen Volksbildung.

Weil der Schullehrer Seitens der Behörden wie ein Schüler behandelt, obgleich mit „Herr" angeredet wird, so bleibt er zeitlebens im Pennalismus oder dieser in ihm stecken; ein edler selbstständiger, männlicher Charakter kann sich in ihm nicht entwickeln. Die äußere Ehre, welche ihm zu Theil wird, ist einer falschen Vergoldung gleich, mit welcher man seine Kette überzieht, und eine bessere, selbst reichliche Besoldung ist ein Köder mehr, ihn zu fangen. Ein unselbstständiger, schülerhafter Lehrerstand mag das Volk wol *schulen*, d. h. für äußere, zeitweilige Staats- und Kirchenzwecke zurichten, aber nicht zur Sittlichkeit und Selbstständigkeit erziehen. Er wird dem Volke die Schule so eingerben, daß es zeitlebens *Schüler* bleibt. Wir bleiben dabei: so lange die Schule nicht in den Stand gesetzt ist, dem ihr von Gottes- und Rechtswegen gebührenden, eigenthümlichen Zwecke, *der freien, allseitigen Entwickelung der Volkskraft*, zu dienen, so lange gereicht sie dem Volke nicht zum Heil. Ist sie aber gezwungen, zeitweiligen äußern und eitlen Staats- und Kirchenzwecken zu fröhnen, so gereicht sie dem Volke zum Verderben, wird eine

Digitized by Google

Kette mehr, seine Kräfte zu binden, und gar keine Schule wäre ihm besser. Durch solche Schulen wird die Volkskraft gelähmt. Das Volk gleicht den Schwänen, welchen jung schon die Flügel gebrochen werden, wie man dergleichen zu Hunderten auf der Havel von Potsdam bis Spandau schwimmen sieht. Die Dunen werden besser, aber Flug und Sang gehen verloren.

Die Intelligenz selbst hat wahren Werth nur für den freien selbstständigen Menschen; im Bunde mit sittlicher, kräftiger Gesinnung veredelt sie ihn, an sich ist sie indifferent, aber gezwungen, inhumanen Zwecken zu dienen, wird sie zum Fluche für die Menschheit. Auch der Teufel ist klug.

Diesterweg's und Wander's Staatsschule.

20. Das sind längst bekannte Wahrheiten, wird man mir entgegnen, wozu diese alten Gemeinplätze wiederholen? Doch gerade in dieser Zeit ist ihre Wiederholung nöthig. Denn Männer, welche als Vertheidiger einer würdigen Stellung der Schule gelten, Diesterweg und Wander haben, ersterer im Jahre 1846, letzterer ein Jahr früher, die Schule zur Staatsanstalt machen wollen. So man das am grünen Holze sieht, was soll am dürren werden?

Nach einigen Jahren sieht Diesterweg die Volksschule als Staatsanstalt fest begründet und damit das Ende aller Fehde, wenigstens zwischen den Lehrern und Geistlichen. Die Schrift, in welcher er solches Prognostikon stellt, heißt: „Über Inspection, Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule. Von **Adolph Diesterweg.** Essen, 1846."

Wenn der Staat seinen Vortheil, wie bisher, versteht, so wird er Diesterweg's Prophezeihung zur Wahrheit erheben. Wander und Diesterweg halten die Stellung der Schule als Staatsanstalt für die beste. Wander sagt's ausdrücklich, denkt aber dabei zugleich eine auf Volksvertretung gegründete freie Staatsverfassung, und so mag es passiren, obgleich dagegen zu bemerken, daß diese niemals möglich wird, wenn die Schule nicht zuvor frei erklärt und gewesen ist. Diesterweg sagt es nicht ausdrücklich, aber wir lesen es zwischen den Zeilen und unter dem Texte, woselbst ein Citat aus Gervinus „Neuere Geschichte der poetischen Nationalliteratur" den Schlüssel reicht zu den dunkeln sybillinischen Sprüchen, welche zwischen den Zeilen stehen.

Zugegeben, daß die Schule als Staatsanstalt unter bestimmten Zeit- und Staatsverhältnissen einem Volke, ja der Menschheit heilsam werden kann, und wie die Geschichte der preußischen Volksschule von 1808 an (den terminus ad quem wage ich nicht zu bestimmen) beweist, im Bunde mit vernünftigen Bestrebungen des Staates in der That Großes und Schönes gewirkt hat. Die Schule als Kirchenanstalt hat solches vom Jahre 800—1000 circa auch gethan. Bestreiten aber müssen wir, daß sie das als untergeordnet

Digitized by Google

dem Staate geleistet habe. Vielmehr hat sie dieses nur vermocht als stehend und wirkend in der Idee des freien Volkslebens, von welchem der preußische Staat zu der Zeit, da er äußerlich in tiefster Erniedrigung lag, aber innerlich in größter Herrlichkeit dastand, gehoben, getragen und durchdrungen ward, und von deren Realisirung er zugleich seine Wiederherstellung und Kräftigung mit Recht erwartete. Weil der preußische Staat der freien Entwickelung der Volkskraft in jener Zeit die sorgfältigste Pflege und treuen Schutz widmete, darum wirkte auch die Volksschule so Großes: denn sie diente auf diese Weise ihrem einzigen und wahren Princip, wenn auch zufällig zugleich mit den Zwecken des Staates. — Nicht, weil die preußische Volksschule von 1808 von der Herrschaft der Kirche befreit wurde und in die Dienste des Staates trat, sondern weil dieser ihrer Freiheit, ihrem Princip den pflichtmäßigen Schutz verlieh, nicht in der Stellung als Staatsanstalt, sondern durch ihre Stellung zur Idee der allseitig entwickelten Volkskraft ist sie zur Weltberühmtheit gelangt.

Wenn einst nach Jahrtausenden ein glücklicher Geschlecht im Gottesreiche der Freiheit lebend die Jahrbücher europäischer Geschichten revidiren wird, wird es die Blätter der preußischen Culturgeschichte von 1808—1813 in goldene Rahmen fassen, und Friedrich Wilhelm III., Hardenberg, Stein, Altenstein ꝛc. unter die größten Wohlthäter der Menschheit zählen und ihnen Thränen des Dankes und der Freude weihen, aber für die unzähligen stehenden Soldatenheere und ähnlichen kostspieligen und sinnreichen Vorrichtungen, welche man zum Schutze der Volkswohlfahrt jetzt noch nöthig zu haben meint, wird es nur ein stummes Staunen haben.

Dieselbe Staatsschule, welche unter gewissen Staats- und Zeitverhältnissen wahrhaft das Volkswohl beförderte, wird unter andern Zeit- und Staatsverhältnissen, wenn z. B. der Staat die Kraft des Volkes statt um das Panier der Freiheit, um die Lärmstange der Knechtschaft sammelt, die Menschheit verderben und niedertreten helfen.

Nicht dadurch, daß die Schule dem Staate oder der Kirche dient, ist sie in ihrer rechten Stellung, sondern dadurch, daß sie der freien allseitigen Entwickelung der Volkskraft dient; und wenn sie irgendwo und irgendwann segensreich gewirkt hat, so ist es nur in ihrer Stellung als im Dienste dieser Idee geschehen. Dieses ist ihre einzig wahre und richtige Stellung, eine andere nicht.

Die alte deutsche Volksschule von Bonifacius, Karl dem Großen, Rabanus Maurus oder wem man ihre Stiftung zuschreiben mag, der Form nach unter der Herrschaft der Kirche, hat nur so lange heilsam gewirkt und ist nur so lange gediehen, als die Kirche in dieser Idee wirkte, indem sie die Freiheit der Kinder Gottes zum Ziele ihres Strebens machte, und in diesem Sinne gegen die Rohheit der Menschennatur, gegen die fleischliche Gewalt des Faust-

Digitized by Google

rechts, gegen die Tyrannei der Großen, diese Hindernisse freier Lebensentfaltung, ankämpfte; ist aber zur elenden Werkstatt erbärmlichen Buchstabelns ohne allen Einfluß aufs Leben und durch ihren starren Formalismus dasselbe hemmend, herabgesunken, sobald die Kirche ihr wahres, der Schule verwandtes Lebenselement verließ, sich in ruhigen und fleischlichen Genuß der Herrschaft über die Welt begab und von dem Fette des Landes mästete. Doch die Kirche ließ ihre treue Dienerin, die Schule, fallen, überließ sie sich selbst. Auch der Staat, d. h. die weltlichen Herren, bekümmerte sich eine Zeit lang nicht um sie, und das war der Schule Glück, die Stunde ihrer Wiedergeburt. Sie erstand neu durch ihre eigene Kraft, zwar nicht in dem Charakter der neuen modernen Volksschule, welche auch den ärmsten Menschen umfaßt und jeden Menschen als moralisch und politisch frei innerhalb der Gesetze des Staates betrachtet, noch im Sinne der alten Kirchenschule, welche jeden Menschen als zur Freiheit der Kinder Gottes berufen, als Gott geheiligt auffaßte; sondern als Schule des freien Menschen, der freien Adeligen und freien Bürger, und daher eigentlich des Volks: denn nur Freie eines Stammes bilden das Volk, nicht der Sclave. Sie war, in diesem Sinne genommen, wahrhaftige Volksschule. Nur diese Schule, welche ihrer Stellung nach mit Recht als die classische, ihrem Lebenselemente nach als die des Humanismus bezeichnet wird und wovon unsere Universitäten nach ihrer Stellung zu Staat und Kirche und unsere Gymnasien nach ihrem Lehrobjecte noch den Schatten an sich tragen, ist von der Herrschaft der Kirche und des Staates gleichmäßig, obgleich nur auf kurze Zeit, frei gewesen und hat uns in dieser kurzen Dauer ihrer Freiheit, vom Anfange des 12. Jahrhunderts bis in die Mitte des 15. etwa [7]) gezeigt, was die Schule in ihrer Freiheit zu leisten vermag: denn sie hat den Grund gelegt zu der gänzlich neuen europäischen Volksbildung und politischen Umgestaltung. Sie hat Europa eine neue Gestalt gegeben und ganz besonders dem deutschen Volke die auf Fortentwickelung des freien und allseitigen Volkslebens gerichtete Tendenz auf Grundlage rein

---

7) Daß mit diesen Jahreszahlen nicht die Grenze der Wirksamkeit und des äußern Bestehens genau und für jeden Ort bezeichnet ist, sondern nur der lebhaftesten Manifestation ihres Wesens, bedarf wol nicht erinnert zu werden. Alles rein Geistige ist der Ewigkeit angehörig und zeigt eine stete Entwickelung zur Mannichfaltigkeit der Formen. Es läßt sich daher auch nicht in zeitliche und räumliche Grenzen mit Genauigkeit fassen. Der Geist der classischen Schule ist, aus Griechenland kommend, die freien norditalienischen Städte durchwandernd, nach Holland und dann nach Deutschland gezogen und ist theils vorauseilend, theils unterstützend, theils begleitend mit der Volksfreiheit gezogen. Er ist an dem einen Orte früher, am andern später angelangt, hat hier schneller, dort langsamer seine Schwingen entfaltet, aber seine Form ist, wie alles Menschenwerk, zur vollkommenen Ausbildung nirgends gelangt.

Digitized by Google

geistiger Interessen, insbesondere der freien Forschung und freien gründlichen Wissenschaft eingeimpft, deren Namen selbst die kirchliche Hierarchie und der weltliche Despotismus heutiges Tages noch auf ihre Standarte schreiben müssen, wenn sie das Volk für sich gewinnen wollen, so sehr es auch an stummes Folgen seiner Führer durch eine Kette unseliger Verhängnisse gewöhnt worden ist. Wer redet jetzt mehr von tiefer Forschung und gründlicher Wissenschaftlichkeit, als die Feinde kirchlicher und politischer Freiheit, und wem wird mehr der Vorwurf der Oberflächlichkeit gemacht, als den Vertheidigern derselben?

Daß der Staat die Lehrfreiheit im Ganzen bisher nicht viel gedrückt hat, wollen wir dem Gervinus und Diesterweg nicht bestreiten, sind aber weit entfernt, der Schule als Staatsanstalt, oder der Staatsschule, das Wort zu reden.

Wir haben schon oben angedeutet, wie leicht der Staat die Freiheit der Schule beeinträchtigen kann, wenn diese ihm dienen muß, und müssen auch noch daran erinnern, daß in der Regel der Staat sie für seine Zwecke häufig unentbehrlich gefunden und daß durch Gewöhnung an das sclavische Lauschen auf den Hauch des vom Staate ausgehenden Geistes die Lehrer des Volkes nur selten gewagt haben, mehr Freiheit der Lehre zu fordern, als ihnen der Staat zu geben für gut fand; zu allen Zeiten aber haben wir vernommen, daß die Lehrer, welche sich dem vom Staate ausgehenden Geiste in der Lehre ungeneigt zeigten, mehr oder weniger in ihrem freien Lehren durch äußere Gewalt gehemmt wurden.

Es ist nicht zu leugnen, daß der Staat als allgemeinste Ausdrucksform menschlicher Gemeinschaft an sich der Lehrfreiheit günstiger ist, als die Kirche; aber eines Theils gibt es nirgends einen absoluten Staat, sondern nur solche mit menschlichen Einrichtungen und geleitet von menschlichen Führern, andern Theils hat derselbe alle materiellen Kräfte in seiner Gewalt und kann, sobald er will, züchtigen und loslassen; er kann und wird eher ein Auge zudrücken und des lauten Sprechers — spotten, als die Kirche, welche weit mehr auf die Meinung des Volkes als auf seine materiellen Kräfte gebaut ist; aber gesichert ist die Lehrfreiheit der Schule nun und nimmermehr, wenn sie im Dienste oder gar im Solde des Staates steht.

Wie der Staat an sich im Besitze der wichtigsten materiellen Kräfte wol die geistigen, in ihrer freiesten Entwickelung begriffenen Kräfte ohne Gefahr für seine Existenz gewähren lassen kann und mag, weil er, sobald ihm beliebt, hemmend einschreiten kann, so haben auch von jeher hier und da Gewaltige das Staatsruder geführt, welche die geistigen Kräfte im Trotze auf materielle gering achteten oder nicht kannten, und darum sie gehen ließen, wie sie wollten. Aber weder solcher Trotz, noch solche Unkenntniß ist von nun an bei den Staatsführern zu suchen, nachdem man die öffentliche Meinung als eine Gewalt kennen gelernt hat.

Digitized by Google

Darum mögen in einigen wenigen Fällen die Lenker des Staates der Staatsschule freie Entwickelung gestattet, den Lehrern die Freiheit der Lehre zuweilen aus sittlicher Selbstbestimmung gewährt haben, aber in den meisten Fällen dieser Art ist es aus Klugheit, in frühern Zeiten auch sehr oft aus Unkunde der Gewalt geistiger Kräfte geschehen. Aber auch die ersten günstigsten Fälle als häufig, ja gewöhnlich angenommen, so bliebe die Freiheit der Schule und ihrer Lehrer doch immer nur ein **Staatsgeschenk** und wäre nicht ein **Recht** der Schule. Der Staat kann daher dessen Genuß verkümmern oder gänzlich zurücknehmen, wenn es ihm beliebt.

Nach den Blättern der Geschichte haben kluge Staatslenker allerdings die Lehrfreiheit begünstigt, weil sie durch diese captatio benevolentiae die Schule für ihre Zwecke gewannen und mit ihrer Hülfe die aufstrebende, der weltlichen Herrschaft feindliche Hierarchie oder andere feindselige Mächte niederhalten, nach Umständen unterdrücken wollten. Die Lebensspannung des staatlichen und kirchlichen Princips erzeugte und begünstigte die Freiheit der Schule. Wer steht uns aber dafür — und geschichtliche Thatsachen widersprechen nicht — daß, wenn der Staat mit Hülfe der Schule (ich meine die Träger in der Wissenschaft) die Kirche in seine Gewalt wird bekommen, ihre Interessen mit den seinigen wird verschmolzen oder verschlungen haben, er eben dieser Kirche, welche er unterdrückte, einen Schein von Freiheit zum Geschenk machen und sie dadurch sich zur Unterdrückung der Lehrfreiheit, der freien Schule, nicht verbinden werde? Dadurch schwände die letzte Stütze der freien Entwickelung der Volkskraft und selbst die Hoffnung auf ihre Wiederbelebung. Dieses ist wenigstens so lange nicht unmöglich gemacht, so lange die ganze materielle Volkskraft an den Staat dahingegeben ist, die Bewegung der geistigen Kräfte nur in den vom Staate willkürlich gezogenen Schranken vor sich gehen darf, und so lange die Staatenlenker ihrem Commandoworte mit Kanonendonner die erforderliche Deutlichkeit und Auslegung geben können.

Kaum hat der Begriff einer Staats- oder Landeskirche angefangen, eine bedenkliche Geläufigkeit zu gewinnen, so ruft man mit derselben Kehle, mit welcher man die ersten sauern Früchte derselben hinunterwürgt, nach einer Staatsschule, oder, was gleich ist, nach einer Schule als Staatsanstalt. Die ihr solches fordert, ihr wisset nicht, was ihr thut. Aber wie furchtbar müßte eine **centralisirte Staats-Volksschule**, wie sie Dr. Diesterweg in seiner obenbezeichneten Schrift verlangt, erst der freien Entwickelung des Volkslebens werden, wenn es den Lenkern des Staates gelüstete, sich derselben zur Unterdrückung der Volksfreiheit zu bedienen, was eben so leicht möglich ist, als daß Fürsten Menschen sind. Gott Lob, daß unsere Fürsten und ihre ersten Diener in der Regel weiser und mächtiger, als die Schulmeister sind, welche ihre unüberlegten Projecte in die Welt schicken.

Digitized by Google

Die edelsten Güter des Volkes sind in den von Diesterweg geschmäheten isolirten Schulen des Volkes unter den jetzigen Staats- und Zeitverhältnissen weit weniger gefährdet, als in seiner centralisirten Volksschule. Die Mannichfaltigkeit der Form, die große Verschiedenheit in der Aufsicht, die verschiedenen Grundsätze bei Leitung der Volksschulen, die in jeder Provinz, in jedem Regierungsbezirke, ja in jeder Ephorie wahrgenommen werden können, sind der vielseitigen Entwickelung der Volkskraft und annähernd einer allseitigen Volksbildung günstig. In diesem mannichfaltigen Bewegen werden alle Kräfte kund. Hierzu trägt auch die Spannung zwischen den weltlichen, höhern und den geistlichen untern Schulbehörden das Ihre bei und fördert damit selbst indirect die Freiheit der Schule.

Allseitige Entwickelung der Volkskraft ist die Idee der Volksschule. Diesterweg schlägt ein Mittel zur Hebung der Volksschule, eine Form derselben, die Centralisation, vor, welche in ihrer consequenten Durchführung zur Uniformität des Unterrichts, zur Einseitigkeit der Bildung führen wird, und leicht die Verknöcherung des Lebens bewirken kann. Wenn der einzelne Lehrer nichts thun darf, als was der Vorsteher der Kreiscentral-Normalschule, der zugleich Kreisschulinspector sein soll, haben will, dieser nichts, als was das Oberhaupt der Provinzialschule befiehlt, und dieser nichts, als was der Unterrichtsminister durchgeführt haben will: so hört selbst der Schatten der persönlichen Selbstständigkeit der einzelnen Lehrer auf, der doch jetzt unter der humanen Leitung mehrerer geistlichen Schulinspectoren nicht selten noch verblieben ist.

Diesterweg sagt in der gedachten Schrift S. 43: „Nach meiner Ansicht müssen die Schulen eines Kreises, z. B. eines preußischen Landkreises, centralisirt werden. Wie denn? Die Anknüpfungspunkte bilden — die Zeit indicirt die Art der Befriedigung aller erwachenden Bedürfnisse, wenn man ihre fortschaffende Thätigkeit nur nicht hemmt und sie versteht — die höhern Bauernschulen in Holstein und die, wie es heißt, unter uns projectirten landwirthschaftlichen Kreisschulen. Die Forderung der materiellen Interessen berücksichtigt aber nur einen Zweig des zu schaffenden Organismus und nicht den wichtigsten. Die Interessen der Intelligenz und der allgemeinen Bildung stehen höher.“ „An der Spitze dieser höhern Bauern- oder Kreisschulen, welche sich auf dem Unterbau einer Normal-Elementarschule erheben können, steht ein durchgebildeter Lehrer als Leiter oder Dirigent, ein Mann, der durch die Volksschule hindurch gegangen, aus ihr hervorgegangen ist. Dieser Mann ist zugleich der Kreisschulinspector. Er kann den Lehrer und sein Thun würdigen, ihn allseitig (?) auffassen, ihm helfen und rathen, er kann die Central-Conferenz leiten, er kann den Behörden sagen, was den Lehrern Noth thut, ihnen die Lehrer so zeigen, wie sie sind ꝛc. — er ist der Mann, kein Anderer ist der Mann.“

Digitized by Google

„Die wesentlichsten Consequenzen ergeben sich von selbst: 1) Für die zeitgemäße allseitige Fortbildung des Volkes. [8]) 2) Für die würdige Stellung der Lehrer. 3) Für die gesicherte Einheit des Ganzen, der Sache und der Personen, kurz für die Organisation des Volkserziehungswesens und deren äußeren Erscheinung: die Centralisation."

So weit Diesterweg.

Wir entgegnen: Mit der Centralisation der Volksschule als Staatsanstalt ist nicht geholfen, sondern einzig und allein mit einer gesetzlich garantirten freien Volksschule und Entlassung derselben aus der Vormundschaft des Staates und der Kirche, als selbstständiges Gemeinwesen. Den Anknüpfungspunkt indicirt die Geschichte in der Selbstständigkeit der Akademien und Universitäten, welche zwar im Schutze, aber nicht im Dienste des Staates stehen und die sich durch Selbstwahl ergänzen und durch ihnen garantirte Lehr-, Rede- und Preßfreiheit auf die Entwickelung der Volkskraft wirken und selbst sich richten. Lehrfreiheit ohne Preßfreiheit ist ein Geist ohne Leib, ein Schatten und Schemen, nach Umständen ein Gespenst, zum Spotte dem Starken, zum Schrecken dem Feigen, von durchgreifender heilsamer Wirksamkeit für Niemand.

Schon hofften wir auch den Kastengeist mehr und mehr gebannt. Die Zeitverhältnisse begünstigten ein gleichmäßiges Recht und dessen Ausübung an der allgemeinen Intelligenz und die Neigung dazu wurde immer lebendiger, besonders unter den Landleuten. So wie ihre Grundstücke immer freier von den Feudallasten wurden, so auch ihre Bildung und Neigung freier und strebend nach höherer Intelligenz. Aber schon König, der Pastor zu Anderbeck, in seinem Vorschlage, höhere Bauernschulen zu gründen, und Diesterweg in seiner Kreisbauernschule beschwört ihn wieder herauf. In einem Dorfe im Halberstädtschen, dessen Name mir nicht gleich gegenwärtig ist *), besteht bereits eine solche höhere Bauernschule seit vorigem Herbst (1846).

Die christliche Erziehung und die ihr dienenden Anstalten dürfen nicht auf immer schärfere Scheidung der Stände, sie müssen auf immer größere Einigung gerichtet sein; die Scheidung, welche heilsam ist, wird das Leben schon selbst besorgen und drängt dahin ohnehin mehr, als zu wünschen. Warum soll der Bauer, wenn der das Bedürfniß einer höhern Bildung fühlt, dieselbe nicht auf der höhern Bürgerschule empfangen? Oder vielmehr, soll er nicht die Ortsschule durch einige namhafte Opfer in den Stand setzen helfen, daß sie auch dem besten Bauer genügen könne? Ich meine, die Tausende, welche die Unterhaltung der Kreisbauernschulen kosten, seien von Staat, Ständen oder Privaten weit zweckmäßiger zur Verbesserung der Orts-

8) Und doch ist Alles auf Einseitigkeit und Uniformität angelegt. Wie will Herr Dr. Diesterweg den Widerspruch auflösen?

*) Badersleben. D. Red.

Digitized by Google

schulen zu verwenden, für welche viele Gemeinden doch spöttlich wenig thun und die noch sehr der Verbesserung bedürfen. Ehe diese sind, wie sie sein sollten, haben wir kein Recht, auf Gründung neuer Anstalten Geld zu verwenden; auch kann man nicht eher mit Zuversicht wissen, ob höhere Bauernschulen wirkliches oder eingebildetes Bedürfniß sind. Sind aber die Dorfschulen erst, wie sie sein sollen, so mag man dann zusehen, was weiter zu thun ist.

Die allseitige Entwickelung der Volkskraft wird durch Verschmelzung der Stände, die in den Schulen beginnen und vorbereitet werden muß, zum lebendigen Gemeingeist sich ausbilden, der Kasten- und Korporationsgeist dagegen muß immer mehr verdrängt werden, wenn das Leben des Volkes ein edles, freies, sittliches, wahrhaft sociales und christliches werden soll.

Wir können uns weder mit der Diesterweg'schen Stellung der Schule zum Staate, noch mit der Organisation derselben, der Centralisation, einverstanden erklären. So lange das Wort Louis XIV.: „Der Staat, d. h. Ich" nicht seine Geltung verloren hat, so lange lasset uns stehen auf Seite der Lehrfreiheit und einer von Staat und Kirche unabhängigen, ein freies Gemeinwesen bildenden Schule, welche Dr. Mager und Wuntschli mit dem Referenten fordern, und deren Organisation für die Sphäre der Volksschule letzterer im vorigen Jahresbericht angedeutet hat. — Können wir aber allem Anscheine nach diese freie Schule sobald noch nicht haben, so wollen wir um Gottes willen bitten, daß ja die Volksschulen in ihrer sogenannten „Isolirung" und zwar in der Form halb als Staats-, halb als Kirchenanstalten stehen bleiben und sich in dieser zwiefachen Gestalt weiter ausbilden: denn gerade in dieser ihrer zwiefachen Gestalt und der dadurch begründeten Lebensspannung zwischen dem Princip der Kirche und des Staates befindet sie sich noch in einer nicht ungünstigen Bewegung und ist dadurch noch vor gänzlicher Stabilität geschützt. Die beständige Opposition der geistlichen Unterbehörden der Schule gegen die weltlichen Oberbehörden, welche sich im Schulwesen zeigt, begünstigt die Lehrfreiheit.

Die Lehrer selbst befinden sich dabei in einer nicht angenehmen Lage. Ihr Beruf ist ungemein erschwert, weil sie es unmöglich beiden Herren recht machen können. Aber wenn wir Lehrer es mit dem Volke wahrhaft gut meinen und unsere Bemühung nicht der Wolle, sondern den Schafen gilt, so werden wir in der Überzeugung, daß wir in jetziger Zeit nicht anders dem Fortschritte der Volkswohlfahrt und Bildung nützen können als in dieser Stellung, das Unvermeidliche mit Würde tragen. — Eine solche Stellung freiwillig zu übernehmen, dazu gehört eine Selbstverleugnung, und sie mit Würde und gutem Erfolge auszufüllen, eine Verschmelzung von Taubeneinfalt und Schlangenklugheit, welche bei wenigen Menschen anzutreffen ist.

Auch daraus erklären sich die häufigen Klagen über die Volksschullehrer, daß sie ihre Stellung nicht begreifen. Schicket euch in

Digitized by Google

die Zeit, es ist böse, aber auch flüchtige Zeit. Haltet aber fest die Hoffnung eurer Berufung, welche ist die Freiheit der Kinder Gottes. Unsere nächste Aufgabe, deren Lösung weder Kirche noch Staatsaufsicht mißbilligt und hindert, ist die, daß wir die Individuen des Volkes zur sittlichen Freiheit erziehen, d. h. sie von Selbstsucht befreien und wahre Gottes- und Bruderliebe in ihren Herzen nähren, dadurch den Gemeingeist wecken und so den Grund zur bürgerlichen und religiösen Freiheit legen, die ohne jenen Grund nur eitler Schein bleibt. Für das fernere wird die Vorsehung oder, so man lieber will, der heilige Geist sorgen.

Schlußbemerkungen zum ersten Kapitel.

21. Als ein der Schule günstiges Zeichen der Zeit bezeichnen wir die Erscheinung, daß die Stellung der Schule zu Staat und Kirche wieder lebhafte und ziemlich allgemeine Behandlung gefunden hat. Alle Zeitschriften nehmen daran Theil, die eine mehr, die andere weniger. Diese lebhaften Behandlungen der Schulinteressen deuten auf eine neue Entwickelung des gesammten Volkslebens, denn in der Schule wird die neue Zeit vorbereitet.

Vorzüglich wichtig und erfreulich ist es, daß das Volk durch sein Organ, die Stände, Kammern, oder wie dasselbe genannt werden mag, seine lebhafte Theilnahme an den Schulangelegenheiten bekundet hat.

Erquicklich sind die Ansichten und lebhaften Discussionen über diesen Gegenstand in der Bairischen Kammer vom 16. April 1846. Doch da der Gegenstand weniger die Stellung der Schule, als die äußere Lage der Lehrer zum Gegenstande hat, ersparen wir uns die ausführlichere Mittheilung, bis wir davon reden werden.

In ähnlicher Weise sprach sich die Würtembergische, Badensche und Hannoversche Kammer aus. Die Würtembergischen Stände haben die Schulbehörden veranlaßt, über mehrere Schulverhältnisse berichtliche Erkundigungen einzuziehen und dadurch Materialien zur Verbesserung der bestehenden Anordnungen in Schulsachen zu erhalten.

In Preußen hat der Kultusminister ebenfalls Berichte eingefordert, über die frühe Sterblichkeit der Lehrer schon früher, über die äußere Lage der Lehrer, Schullehrergehalte ꝛc. im Jahre 1846. Daher können uns Erscheinungen, welche auf eine Verkümmerung der bürgerlichen Rechte der Schullehrer hindeuten, nicht eben beunruhigen.

Z. B. daß die Lehrer in der Stadt Köln von der Wahl der Stadtverordneten ausgeschlossen worden sind, weil sie keine Klassensteuer und Grundsteuer bezahlen, obgleich sie nach ihrem Gehaltseinkommen in die Liste der Wähler aufgenommen worden waren. Lehrer, welche sich beschwerten, sind an die Regierung verwiesen. Möge dieselbe zu ihren Gunsten entscheiden. Der Dekan Welser

Digitized by Google

in Bruchsal (Großherzogthum Baden) bemühte sich, das Wahlrecht der Schullehrer für die Landtagsabgeordneten und dem Anscheine nach sogar das Sociationsrecht zu schmälern. Aus Karlsruhe wurde nämlich im Mai 1846 berichtet, daß der Abgeordnete Bassermann unlängst in der zweiten Kammer den Erlaß des Dekans Welser an seine Pfarrer vorgelesen habe, der für die dortigen Zustände bezeichnend sei. Der Erlaß betrifft die Wahlzettel der Schullehrer und lautet wie folgt:

„Es wurde angezeigt, daß sehr viele Schullehrer zu Gunsten „und auf Seiten der Radikalen gewählt haben. Die hochwürdigen „Pfarrämter werden deshalb ersucht, Einsicht von den Wahlzetteln „der Lehrer auf dem Rathhause zu nehmen, was ihnen nach §. 60 „der Verfassung gestattet ist, oder ihre Bürgemeister im Vertrauen „darüber zu fragen und sodann den Befund darüber pflichtmäßig an„her zu berichten. Damit ist zugleich anzugeben, ob ihre Lehrer zum „Gesangvereine dahier gehören oder eigene Vereine im Orte bestehen.

„Bruchsal, den 7. März 1846.

Das Dekanat Welser."

Zwar sagt der Herr Dekan in dem Erlaß klugerweise nicht, welche Absicht er bei dem Erlasse gehabt habe und zu welchem Zwecke er die politischen Ansichten und socialen Neigungen der ihm untergebenen Schullehrer kennen lernen wolle, aber man müßte die Geschichte ganz ignoriren, wenn man Beides nicht zwischen den Zeilen zu lesen verstände.

Da die Geistlichen in Baden einen großen Einfluß auf die Versetzungen, Beförderungen ꝛc. der Schullehrer haben, so müssen sie mit solchen Gesinnungen den einzelnen Schullehrern wie selbst der Staatsverfassung gefährlich sein.

Mögen wir auch aus diesem einzelnen Falle nicht auf die Gesinnungen sämmtlicher Geistlichen Badens schließen, das in neuerer Zeit als Vorkämpfer für Volksfreiheit und Volkswohlfahrt dasteht: so glauben wir doch darin Veranlassung für die Staatsregierung genug zu finden, daß sie den Einfluß der Geistlichen auf Schule und Leben mit großer Aufmerksamkeit überwache; denn die Hierarchie ist jeder freiern Regung bitterster Feind von Alters her und von Natur, und verfolgt dieselbe mit Stetigkeit, Consequenz und allen Waffen der — Finsterniß. Wenn, wie der Dekan Welser behauptet, den Geistlichen das Recht zusteht, die Wahlzettel einzusehen, warum sollen sie da im Vertrauen d. h. heimlich die Bürgermeister fragen? Die Geheimnißkrämerei ist von jeher den Geistlichen eigen gewesen und mit dieser Waffe haben sie furchtbare Wirkungen hervorgebracht. — Der redliche Mann darf von seinem Rechte offen Gebrauch machen. Es wollen sich uns hier noch mancherlei Fragen aufdrängen, aber wir unterdrücken sie, da die wackere zweite Badensche Kammer schon Mittel und Wege finden wird, die Rechte und Freiheiten ihrer Machtgeber zu schützen. Es ist schon viel werth, daß sie jene Verfügung

Digitized by Google

zum Gegenstande einer Discussion gemacht und an die Öffentlichkeit gebracht hat. Vor der Gewalt der Öffentlichkeit muß die Geheimnißkrämerei die Segel streichen.

Es zeigt aber auch diese Handlungsweise wieder den Charakter der Priester. Sie geben sich den Schein, hier Freunde des Volkes, dort der Fürsten zu sein, je nachdem es ihren Zwecken dienlich scheint; aber immer ist es nur ihr Vortheil, den sie in den Maulwurfsgängen der Geheimnißkrämerei zu erschleichen suchen. Als Lehrer geben sie sich den Anschein der Gründlichkeit und tiefen Forschung vor den nach Aufklärung strebenden höhern Ständen des Volkes, und den Anschein der Frömmigkeit und des ascetischen Lebens vor den niedern Ständen. So schmeicheln sie den menschlichen Neigungen, und es gilt ihnen ziemlich gleich, ob diese auf das Gute, Wahre und Schöne gerichtet sind, oder auf das Schlechte, Falsche und Gemeine. Darum huldigen sie den Leidenschaften der Menge, um sie zum religiösen Fanatismus umzuschaffen, und Zwietracht säen sie in die Familien, wie in das Herz des Volkes hinein, um in dem allgemeinen Zerwürfniß der leidenschaftlichen Aufregung für sich zu fischen. Sie fischen mit dem von Jesu noch nicht gewonnenen Petrus nur mit Zuversicht des Nachts, und sie fangen wol Etwas, wenn auch nur die stummen Goldfische der armen betrogenen Menschen, die zu spät einsehen, daß sie ins Netz gegangen.

Zweites Kapitel.

Schullehrerbildung — Schullehrerseminare — Schullehrerconferenzen — Abnahme an Concurrenz der Schulamtsaspiranten — Aufhebung des Breslauer Seminars — Veränderung im Seminarwesen der Provinz Pommern — die geistlichen Seminardirektoren — das Gothaer Seminar — das zu Idstein ꝛc. — Schullehrerbesoldung — Urtheile darüber von den Ständen ꝛc.

Neulich laut gewordenene Urtheile von den verschiedensten Seiten, Standpunkten, den divergirendsten Richtungen, sowohl pädagogischen als theologischen, von allen Ständen des Volkes, so wie von den Behörden, ja von den Schullehrern selbst, stimmen darin merkwürdiger Weise überein, daß die Bildung, welche die Volksschullehrer im Seminare erhalten, ihrem Zwecke nicht entspreche, die Seminare ihre Bestimmung nicht erreichen. Eine so seltene Übereinstimmung der Urtheile über ein und dieselbe Sache ist ein ziemlich schlagender Beweis, daß nicht mit der Umgestaltung und Reformation dieser Anstalten, sondern mit ihrer gänzlichen Aufhebung und Abschaffung und demnach durch Auffindung und Gründung angemessener Bildungsstätten zu helfen ist. In letzterer Meinung wird wird man dadurch sehr befestigt, daß die für die Veränderung der Seminare ausgesprochenen Wünsche und Vorschläge häufig in schnurgeradem Widerspruche stehen.

Digitized by Google

1. Von Schullehrern selbst wird mehrfach die Klage geführt, daß die in den Seminaren erlangte Bildung durchschnittlich die Fortbildung in spätern Jahren erschwere und daher die Lehrer nach mehrjähriger Wirksamkeit oft äußerlich und in Hinsicht auf ihren intellectuellen Standpunkt so weit zurückgekommen seien, daß der Gebildete sich bisweilen in eine gewisse Verlegenheit gesetzt sähe, wenn er mit ihnen verkehren müsse.

In diesem Sinne haben die Volksschullehrer im Königreiche Sachsen als einen wichtigen Gegenstand die Vorsorge für angemessene Vor- und Fortbildung in die viel besprochene und bekannte Kell'sche Petition an die Kammer aufgenommen; auch findet sich derselbe Gegenstand in den übrigen 9 Petitionen sächsischer Volksschullehrer mehr oder weniger hervorgehoben.

2. Eine Kabinetsordre Friedrich Wilhelm's IV. verbreitet sich über die einseitige Verstandesrichtung, welche in der Vorbildung der Lehrer vorwalte und wodurch die gemüthliche und Charakterbildung in den Hintergrund trete. Religiöse Richtung sei die Hauptsache.

3. Der preußische Ministerialrath Stiele, welcher im Auftrage des Ministeriums die Seminare der Provinz Sachsen im Jahre 1846 revidirte, soll sich sehr wenig zufrieden mit denselben gezeigt haben. — In einem derselben gaben ihm die Seminaristen eine Eintheilung der Gleichnisse Jesu in 8 Kategorien, worauf er fragte, ob Jesus auch schon diese Eintheilung gemacht habe. Da die Seminaristen dies verneinten, erklärte er, sie davon auch entbinden zu wollen, und gab ihnen auf, sich die Reihenfolge der biblischen Bücher besser zu merken, damit sie größere Fertigkeit im Aufschlagen der Bibelstellen erlangen möchten.

4. Die öffentliche Bekanntmachung des Königlichen Oberpräsidenten der Provinz Schlesien, v. Wedell, Breslau den 29. Januar 1846, durch welche die Aufhebung des Breslauer Seminars, eines der berühmtesten und frequentesten des Preußischen Staates, verfügt wird, hebt besonders als Grund dieser „beklagenswerthen" Maßregel hervor, daß solcher Geist, wie er sich in den zuletzt stattgefundenen disciplinarischen Unordnungen, und nach der in Folge derselben angestellten Revision, schon seit langer Zeit auch anderweitig in gedachter Anstalt gezeigt, nicht mit dem Zwecke der Schullehrerbildung vereinbar von Sr. Majestät dem König erachtet worden.

Bemerkung des Referenten.

Darf man wagen, die Kenntniß des Geistes, welcher mit dem Zwecke der Schullehrerbildung für vereinbar von Sr. Majestät erachtet werde, aus der oben unter 2. angezeigten Allerhöchsten Kabinetsordre zu entnehmen: so muß der Geist, welcher die Aufhebung des Breslauer Seminars hervorrief, sich in der einseitigen Verstandeskultur, Vernachlässigung der gemüthlichen und Charakterbildung und

Digitized by Google

in einer mißliebigen religiösen oder kirchlichen Richtung sich offenbart haben. Dieser der Königlichen Ansicht von der Schullehrerbildung zuwider laufende Geist muß sich auf eine hervorstechende Weise und sehr allgemein kund gegeben haben, da die Aufhebung so plötzlich verfügt und nicht einmal Rücksicht auf die Unterbringung der unschuldigen Seminaristen, deren es doch gewiß mehrere gab, in andere Schullehrerbildungsanstalten genommen wurde. Alle Seminaristen wurden jeder mit 2 Thlrn. in die Heimath geschickt, die Lehrer Scholz und Löschke zur Disposition gestellt und nur dem Director erlaubt, sich zu vertheidigen. Auch sollte man meinen, die Seminaristen hätten bei dem Mangel an Freiheit, welcher sie zur sittlichen Selbstbestimmung fast unfähig macht, eine ganz andere und mildere Beurtheilung als Studirende zugelassen und als Verführte der Zurechtführung unter angemessener Leitung Fähige betrachtet werden können. Doch sie sind auch milder beurtheilt worden. Studenten von ähnlicher Anschuldigung belastet, sperrt man ein, aber die Seminaristen hat man ihrem Geschick preisgegeben, d. h. sie frei gelassen.

5. Diesterweg hat in einer Stunde des Unmuths in einem Berichte über die Zustände der Schullehrerbildungsangelegenheiten, in welchen das unter seiner Direction stehende Berliner Seminar für Stadtschullehrer sich befindet, gegen Ende des Jahres 1845 an den Minister Eichhorn sogar den Antrag gestellt, dasselbe lieber aufzuheben, wenn der Minister keine Mittel fände, die ungünstigen Zustände und Hindernisse, welche der angemessenen Schullehrerbildung bei dem Seminar in Berlin im Wege ständen, hinwegzuräumen. Diesterweg beklagt sich besonders über den Mangel an Concurrenz bei der Aufnahmeprüfung, welcher ihn nöthige, talentlose, gar unfähige, jedenfalls ungenügend vorbereitete Individuen ins Seminar aufzunehmen, um nur die 16 etatmäßige Seminaristenstellen zu besetzen. Selbst das ist bei der letzten Aufnahmeprüfung im Jahre 1845 nicht möglich gewesen, da sich überhaupt nur 10 Präparanden gemeldet hatten, wie Otto Schulz berichtet. [1])

Seit dem Jahre 1840 ist die Zahl der zur Aufnahme in die Seminare der Provinz Brandenburg sich meldenden Präparanden fortwährend im Abnehmen, und die Directionen sehen sich wegen der Unmöglichkeit einer gewünschten Auswahl genöthigt, auch ungenügend vorbereitete Subjecte aufzunehmen. Aus Mangel an Schulamtscandidaten hat sich das Schulcollegium der Provinz Brandenburg veranlaßt gefunden, den Seminar-Cursus von 3 auf 2 Jahre zu reduciren. Die Prüfung der so vorbereiteten Abiturienten hat bewiesen, daß auch der Grad der Bildung der Schulamtscandidaten ein niedrigerer als früher sei.

In andern Provinzen ist die Klage über Concurrenz bei der Aufnahme ins Seminar bei der Besetzung der Schullehrerstellen noch

1) Schulblatt für die Provinz Brandenburg X. 2. 1845. S. 159.

Digitized by Google

nicht laut geworden. Namentlich finden sich in der Provinz Sachsen, wo der Seminar-Cursus wieder dreijährig ist, Präparanden und Schulamtscandidaten in genügender Auswahl und Anzahl, obgleich keineswegs in Überfluß.

„Die Verminderung an Präparanden für das Schulfach hat „gewiß eine Ursache in den traurigen Aussichten, die sich dem Stande „der Volksschullehrer öffnen und auf die nahe liegende Betrachtung „führen: mit der Bildung, die man vom Volksschullehrer fordert, „lasse sich in jedem andern, namentlich im gewerblichen Fache eine „viel bessere Zukunft bereiten" — Worte des besonnenen Schulraths Otto Schulz. Wir stimmen dem nicht nur bei, sondern fügen auch aus unserer Erfahrung hinzu, daß der Bildungsweg eines Volksschullehrers, wenn er nicht gerade ein Dornenpfad der bittersten Entbehrungen und des Gesundheit fressenden Mangels sein soll, eben so kostspielig ist, als der eines Predigers; indem es für die Schulamtspräparanden wenige oder gar geringe Stipendien, für Gymnasiasten und Studirende dagegen unzählige und bedeutende gibt. Doch es ist nicht der Geldpunkt allein, der die Verminderung der Schulamtspräparanden bewirkt. Es ist noch etwas Anderes und Edleres. Wer mit Sorgfalt die Umstände beobachtet, durch welche junge Leute bewogen werden, den Schullehrerberuf aus freier Wahl zu dem ihrigen zu machen, wird finden, daß verhältnißmäßig die meisten Präparanden nicht aus Ortschaften kommen, wo die Lehrer am besten besoldet, sondern wo sie am meisten in Achtung stehen, mag nun diese Achtung von Alters her als ein Erbgut des Schullehrerstandes gelten, oder durch die persönliche Würde des einzelnen Schullehrers erworben sein. [2]) Besonders durch die Vergleichung der Provinzen Sachsen und Brandenburg hat sich dem Referenten diese Wahrheit aufgedrungen. Die Dotirung der Schullehrerstellen hält sich in beiden die Wage; aber in der Provinz Sachsen steht der Schullehrer in der Achtung des Publikums höher, als in der Provinz Brandenburg. Diese Behauptung wird durch die Äußerung des sächsischen Provinziallandtages von 1845 nicht entkräftet, welche man keineswegs als Ausdruck der Volksgesinnung zu betrachten hat, denn auf demselben ist der Bürger- und Bauernstand verhältnißmäßig gegen die Ritterschaft nur sehr schwach vertreten. Nicht die Seelenzahl, sondern der Grund-

---

2) Referent kennt Dörfchen mit Schullehrerstellen von 150—200 Thlrn. jährlicher Einnahme, aus denen in kurzer Zeit viele Schullehrer hervorgegangen sind, weil die Lehrer auf Grund ihrer Bildung hochgeachtete Leute waren. Aus der Schule eines anerkannt mit Nahrungssorgen ringenden Schullehrers gingen binnen 10 Jahren 5 Schullehrer hervor. Der Anblick einer sorgenfreien Lage des Schullehrers konnte die Jünglinge in diesem Falle nicht reizen — denn derselbe wurde sogar mehrere Male Schulden halber ausgepfändet —; aber wohl die Achtung und Liebe, welche er trotz dem in der Gemeinde genoß.

Digitized by Google

besitz bestimmt dort die Vertretung, und in der Provinz Sachsen ist der größere Theil des Grund und Bodens in den Händen einer verhältnißmäßig geringen Anzahl von Rittergutsbesitzern.

Wir meinen, daß vorzugsweise der geistige Fonds und die sittliche Kraft eines Schullehrers demselben Einfluß auf die Gemüther seiner Zöglinge und die Achtung und das Vertrauen seiner Gemeinde verschaffen und sichern, und seine Umgebung vergessen lassen, daß er arm oder von ihnen bezahlt sei. Weder Reichthum noch Prahlerei mit seinen Kenntnissen und Geschicklichkeiten, noch anmaßendes Wesen vermögen dies. Eine solche morsche Hülle ist bald heruntergerissen, wenigstens bald durchschaut. Landleute haben hierin fast einen noch sicheren Takt, als die Bewohner der Städte.

Daher meine ich, die ungenügende, die oberflächliche, die gefrühzeitigte Bildung, die nicht so leicht sichtbar werdende Nothreife unserer Schullehrerbildung, wie sie in unsern Schullehrerseminaren gewöhnlich erlangt wird, — Ausnahmen zählen nicht — und die dadurch natürlich herbeigeführte Bloßstellung der Schullehrer im geselligen und beruflichen Leben, die dadurch erzeugte Geringschätzung derselben Seitens ihrer Vorgesetzten und Gemeinden sind auch gewichtige Ursachen von der Verminderung der Zahl der Schulamtsbewerber.

Eine dritte Ursache der Verminderung gedachter Concurrenz scheint in Unbilligkeiten zu liegen, welche sowohl der Staat, als auch Privatpatrone gegen den Schullehrer zu begehen sich nicht übel nehmen. — Jeder Staatsdiener nämlich, der seinem Amte gewachsen ist und es treu verwaltet, hat die sichere Aussicht, weiter befördert zu werden und in den letzten Jahren der männlichen Kraft ein Einkommen zu genießen, von dem sich für seine Familie bei Sparsamkeit etwas erübrigen läßt. Auch den Predigern, gleichviel ob sie im königlichen oder Privatpatronate angestellt sind, ist durch neuerliche Bestimmung ein regelmäßiges Fortrücken auf bessern Stellen nach Maßgabe des Dienstalters zugesichert; dem Schullehrer nicht.

Privatpatrone, welche schwächer und reichlicher dotirte Pfarren zu besetzen haben, pflegen innerhalb ihres Patronats die Pfarrer regelmäßig selbst weiter zu befördern, aber nur in wenigen Privatpatronaten sind für die Schullehrer so günstige Verhältnisse obwaltend. Daher sind die Fälle nicht selten, daß junge Schulamtscandidaten die einträglichsten Schullehrerstellen erhalten, und der verdiente Schulmann, welcher in der Regel eine Familie zu ernähren hat, auf seiner geringen Stelle sitzen bleibt.

Die Erben eines Pfarrers genießen das Einkommen der Pfarre in vielen Privatpatronaten ein volles, in königlichen ein halbes Jahr; die Erben eines Schullehrers im günstigsten Falle drei Monate, im königlichen Patronate nur einen Monat lang. Die Erben des Pfarrers haben während der Vacanz sich um die Verwaltung des Amtes sich wenig zu kümmern. Der Superintendent ordnet dieselbe, ohne daß jenen Kosten dadurch erwachsen. Die Erben des Schul-

Digitized by Google

lehrers haben während der Vacanzzeit die Verwaltung der Schullehrerstelle auf ihre Kosten zu besorgen, so lange sie nämlich den Nießbrauch der Stelle haben. — Solche Unbilligkeiten erwecken das Gefühl der Zurücksetzung, der Rechtslosigkeit, und der Mann, welcher seine Würde als Mensch fühlt, wird sich wahrlich nicht in einen Stand begeben wollen, wo solche Zurücksetzung sein Loos ist. — Die Lage des Schullehrers, in welcher so viel von der Gunst, so wenig von der Gerechtigkeit entschieden wird, verdirbt seinen Character nur zu leicht.

Da sich nunmehr auch, (nämlich für die Provinz Brandenburg, vielleicht auch bald für andere Gegenden) numerisch schon festgestellt hat, daß die Concurrenz nach einem, höchstens zwei Decennien bei der Besetzung der Schullehrerstellen von herabgekommenen Genie's jeglicher Art, von Schneidern, Schuhmachern oder abgedankten Unterofficieren und einigen wenigen noch brauchbaren Schulamtscandidaten gebildet werden wird: so wird man es wohl natürlich finden, daß Väter, die einigermaßen auf Reputation halten und noch einige Thaler anwenden können, ihre Söhne nicht in einen Stand schieben werden, in welchem solche Subjecte Mitgenossen sind.

Wie wir gehört und beherzigt haben, daß die Volksschullehrer in Sachsen und Preußen, vielleicht auch noch anderwärts, mit der ihnen im Seminar verabreichten Portion Bildung eben so wenig zufrieden sind, wie die Brandenburgischen Provinzialstände von 1843 und die Sächsischen von 1845, ingleichen Sr. Majestät der König von Preußen, der Preuß. Kultusminister Herr Eichhorn Exellenz, der Ministerialrath Stiele, der Seminardirector Diesterweg, der Schulrath Otto Schulz: so darf ich den geehrten Lesern auch nicht vorenthalten, daß Harkort [3]), der ab- und wieder eingesetzte Schullehrer Wander [4]), und dessen Correspondent Wuntschli [5]) gleichfalls mit derselben unzufrieden sind.

Was Sr. Majestät der König von Preußen Friedrich Wilhelm IV. an der in Seminaren ausschießenden Schullehrerbildung auszusetzen geruhet haben, ist oben angedeutet und muß als richtig gelten, was der Herr Minister Eichhorn Exellenz daran auszusetzen hat, kann als bekannt angenommen werden, was Diesterweg, ist nicht recht klar, und ich fürchte, von jedem Standpunkte sieht man Etwas Anderes; denn der Pinsel, mit welchem er malt, ist in Morgenroth und — Nebel getaucht. Pestalozzischen Geist, Associationsstreben, Zeit- und Naturgemäßheit sind die Grundtinten seiner Forderungen. Was die Brandenburgischen und Sächsischen Provinzialstände wollen oder eigentlich nicht wollen, ist schon im vorigen Jahrgange gemeldet

3) Harkort, Zustände der Volksschule.
4) Wander, die Volksschule als Staatsanstalt.
5) Pädagogische Briefe vom Rhein an den Verfasser der Volksschule als Staatsanstalt.

Digitized by Google

und soll uns kein graues Haar machen, der Herr Minister weiß es besser, was Noth thut, und wirds ihnen schon sagen.

Die Forderungen des besonnenen Otto Schulz lassen sich in den zwei Worten: „frommer und kinderfreundlicher Sinn" wiedergeben, wogegen sich Nichts einwenden läßt, als daß diese Eigenschaften sich nicht anbilden lassen, sondern Gaben sind, jene des heiligen Geistes, diese der Natur, und wohl bei einem Jünglinge, welcher den schweren Beruf des Schullehrers erwählt, vorausgesetzt werden, aber im Seminar nicht erzeugt, nur gereinigt, gerichtet und genährt werden können. Aber die gegenwärtig in unsern Seminaren herrschende strenge Zucht, mittelst welcher alle jungen Leute einander so ähnlich gemacht werden, wie ein Soldat in Reih' und Glied dem andern, hindert sogar die Kunde, ob ein Jüngling mit diesen Vorzügen begabt sei oder nicht.

Es bleibt noch anzuführen übrig, was Wander, Harkort und Wuntschli nicht wollen und wollen. Es werde mit Wuntschli begonnen.

6. Wuntschli will nicht, daß die gegenwärtigen Seminare in Seminare für Stadt- und Landschulen separirt werden sollen, er will keine Stadtschullehrerbildung und Landschullehrerbildung unterschieden wissen, keine Vervollkommnung oder Erweiterung derselben auf ihrer gegenwärtigen Grundlage, der macht sich kein Fragens, ob der Director ein praktischer Schulmann oder ein christlicher Theologe, ob Radicaler oder Ultraroyalist, Lichtfreund oder Mucker, ob der Seminarkursus 2 oder 3jährig, ob die Seminare in großen oder kleinen Städten, ob in Städten überhaupt oder auf dem Lande, ob die Seminaristen in Convicten oder in Familien wohnen sollen. Fragen der Art, über welche sich Behörden und Privaten noch streiten, erklärt dieser kecke Mensch geradezu für nutzlos für die Zukunft. Nach seiner Meinung ist durch die Beantwortung aller dieser Fragen wenig, vielleicht für den Augenblick Etwas, für die Zukunft sicher Nichts gewonnen. Er will überhaupt gar kein Seminar, weil die Schullehrerseminare, wie ihr Naturell beweise, von vorn herein nur den Character von Übergangsanstalten an sich trügen, und daher alle Verbesserungen, die man etwa mit ihnen vornehmen möchte, das Grundübel nicht heilen könnten.

Die Schullehrer sollen, wie alle gründlich gebildeten Leute, ihre Bildung von Realschulen, Gymnasien und der Universität holen. Daß die Sache weder dem Staate noch den Schulamtsaspiranten kostspieliger werde, als bisher, hat Wuntschli auch vorgesehen. Der Staat solle die Summen, welche er jetzt für Seminare verwendet, zur Unterstützung der Schulamtsaspiranten auf Realschulen und Universitäten, zur Gründung von Freitischen und dergleichen verwenden. An Lehrerpersonal werde offenbar erspart. Er fordert nur, daß an jeder Universität ein paar tüchtige Lehrer der Pädagogik da seien, wovon einer die Pädagogik, Didaktik, Methotik ꝛc. lehre, der

Digitized by Google

andere die Aufsicht über den Unterricht der jungen Leute in der Normalschule, die mit der Universität verbunden werden muß, zu führen habe. Nicht ein Mal eines besondern Locals bedürfe es dazu, da ein paar Ortsschulen leicht dazu eingerichtet werden könnten und leicht bewilligt werden würden. —

Ich meine, die Sache sei für den Staat, wie für Schulamtsaspiranten und das Volk gleich annehmbar.

Herr Wuntschli trägt dies in dem obenangezeigten Buche „Pädagogische Briefe vom Rhein an den Verfasser der Volksschule als Staatsanstalt" mit einer Lebendigkeit und Überzeugungskraft vor, die sofort für ihn einnimmt und uns an dem Buche festhält und immer wieder zu demselben hinzieht. Es sieht aber auf den 321 Octavseiten des Buches noch weit mehr, als dieses, lauter höchst interessante, lesens- und beherzigenswerthe Sachen. Wer ein Mal den Schulstaub von seinen Geistesschwingen abschütteln und die Brust mit einer frischen Morgenluft geistiger Lebensfülle stärken und dadurch erweitern will, der kaufe schnell das nett ausgestattete Werk, das Heinrich Hoff in Manheim 1845 verlegt hat. Wuntschli's pädagogische Briefe haben die seltene Eigenschaft neuerer pädagogischer Schriften, daß man sie um so lieber liefet, je öfter man sie gelesen hat. Immer springen uns aus denselben neue Geistesfunken und Quellen lebendiger erquickender Wasser entgegen. Der Mann kennt die Welt recht gut und die Verhältnisse, welche die Volksbildung berühren, recht genau und stellt sie mit kräftigen, frischen, oft kecken Pinselstrichen dar. Man kann vom Lesen des Buches nicht loskommen.

7. Auch Wuntschli scheint mit den Schullehrern, deren Stimmen Eingangs dieses Kapitels vernommen wurden, zu glauben, daß die Vorbildung der Schullehrer im Seminare ihrer Fortbildung nachtheilig sei. Er meint, unter der Haut wie Sammt, welche uns in der äußern Ordnung der Seminare entzücke, sitze das angefaulte Leben. Man finde so viel äußere Ordnung, so viel Fleiß und Pünktlichkeit, daß man beim Eintritt sofort entzückt werde; aber — man müsse nicht lange darin verweilen, sonst merke man, daß alles an einer Schnur gehe und für den freien Willen nichts zu thun sei. Daher thue auch ein großer Theil der Seminarzöglinge, sobald er die Anstalt verlassen habe — Nichts, er habe seine Jahre abgedient. Jünglinge, die zum Essen, Beten, Arbeiten, Schlafen ꝛc. kommandirt werden, dürften schwer sich in der Folge frei bewegen. — Wer übernimmt den Gegenbeweis? — Ich wage es nicht.

8. Harkort verwirft das Klosterleben der Seminaristen. Schreiber dieses hat dieses schon im Jahre 1831 gethan[6]). Es ist keine Frage, daß Männer, die einst für das Leben erziehen sollen,

6) Telegraphische Leuchtkugeln von K. T. Brandenburg bei Wiesecke.

Digitized by Google

dasselbe müssen kennen lernen, damit sie die bildenden Momente in demselben benutzen, den verderblichen begegnen können, um so den gerechten Forderungen des Lebens auf die bestmöglichste Weise zu entsprechen.

Im beständigen Verkehr mit Männern bleiben schon ohnehin viele edle und zarte Seiten der Menschennatur unentwickelt. Die zarten Gefühle der Scham, der keuschen Sitte empfangen ihre Entwickelung und rechte Richtung nur im Umgange eines ehrbaren Familienlebens. Das einem edlen männlichen Character zum Grunde liegende Gefühl der Selbstständigkeit wird nur erlangt, wenn der Jüngling schon oft auf sich und seinen Entschluß angewiesen, viele seiner Schritte frei selbst bestimmen darf. Die Rotten- und Rudeldressur unserer Seminaristen kann unter gewissen Verhältnissen die Jünglinge wohl zur Anmaßung, und die Abgeschlossenheit von der Welt und dadurch erzeugte Unkunde der Lebenskräfte, welche auch in anderer als der Schulmeisterlage wirken, zum Schulmeisterstolze verführen, aber nimmer oder selten zur richtigen Selbstbestimmung und Selbstschätzung.

Da die Seminaristen ihren innern Werth nur nach der Censurschablone messen, die doch immer nur von der äußern Thätigkeit, vom Gehorsam, von der Pünktlichkeit, welche der Seminarist beweist, und von der Masse des Materials, welche er sich angeeignet, höchstens von der systematischen Zurechtlegung desselben im Gedächtnisse, so wie von äußeren Fertigkeiten bedingt wird, welche Dinge eben so wenig den Werth des innern Menschen bestimmen, als die Uniform eines Ministers den Werth eines Kutschers: so bekommen die Schulamtskandidaten gerade durch die Censuren eine falsche und dünkelhafte Meinung von sich, eine falsche Ansicht vom Menschenwerth und selbst von der Tugend. Kurzum, die Seminare geben eine Bildung, die den Character eher verdirbt, als veredelt. Hiermit will ich die Kenntnisse und Fertigkeiten nicht verworfen haben, im Gegentheil ich fordere mehr, als man sie gewöhnlich bei den Schulamtskandidaten findet. Ich tadele die, welche bloß äußerlich bleiben und nicht den Geist veredeln und befruchtend durchdringen.

Es ist noch ein Glück, daß die jungen Leute, noch ehe ihr Character zur Festigkeit gelangt, dem Leben wieder gegeben und auf sich selbst angewiesen werden. Dieser Umstand rettet einige, freilich nach manchen schweren Kreuzzügen, von gänzlicher Characterlosigkeit und Unselbstständigkeit. — Für die Bildung des Volkes sind unsere Seminare von großem Übel.

9. Harkort und Wander verlangen eine gründliche Vorbildung für das Seminar und eine wissenschaftliche Bildung in demselben, einen dreijährigen Cursus, für drei Klassen berechnet, ein größeres tüchtiges Lehrerpersonal, einen vielseitigern Lectionsplan, das Turnen nicht ausgeschlossen; eine tüchtige Bibliothek, vollständige, mathematische und physikalische Lehrapparate.

Digitized by Google

Wir bemerken hierbei: wenn eine gründliche Vorbildung für das Seminar erforderlich ist, wo anders soll der junge Mensch sie erlangen, als auf einer höhern Bürgerschule, deren Cursus er durcharbeiten muß. Doch wohl nicht auf den erbärmlichen Präparanden-Anstalten? Wer aber den Kostenaufwand für die höhere Bürgerschule und für einen dreijährigen Seminarkursus macht, der hat sein Schulmeisterhungerleben doch wahrlich viel zu theuer erkauft, und hätte, wenn er nicht ganz von Klugheit verlassen ist, damit gewiß einen höhern Preis von Lebensglück und freierer Wirksamkeit in jedem andern Fache erringen können. — Es würde bei Wanders und Harkorts Forderungen der Staat sich wohl genöthigt sehen, für alle Seminaristen völlige Freistellen zu gründen, wenn es diesen Seminaristen nicht an der erforderlichen Frequenz fehlen sollte, aber auch die Schullehrerstellen so namhaft zu verbessern, als es sobald noch nicht zu geschehen scheint.

Wenn aber dem Staate nun ein Mal so bedeutende Opfer für das Volksschulwesen zugemuthet werden müssen und vielen Gemeinden zugemuthet werden dürfen, — denn es ist ein Spott, wie wenig viele wohlhabende Gemeinden für ihre Schulen und Lehrer leisten — so schlagen wir vor, die Schullehrerstellen so zu verbessern, daß durchschnittlich jeder Schullehrer nach 10—15 Jahren treuer Amtsführung eine Einnahme von 400—500 Thalern haben kann, dann die Seminare in Gottes Namen alle aufzuheben, an jeder Universität und höheren Bürgerschule mit den bisherigen Seminarfonds Stipendien zu stiften, bei den erstern außerdem ein paar tüchtige Pädagogen, einen für die Wissenschaft, den andern für die Kunst anzustellen, und wir stehen dafür, es wird uns an tüchtigen Volksschullehrern von ehrenwerthem Character, tüchtiger Gesinnung und gründlicher Kenntniß und Fertigkeit nicht fehlen. Eine Verbesserung der Seminare auf ihrer gegenwärtigen Grundlage allein hilft Wenig oder Nichts.

Eine wissenschaftliche und tüchtige Characterbildung können wir nach Aufhebung der Seminare billiger haben, als durch die reichere Ausstattung der Seminare und die Vorbildung für dieselbe zur Erreichung der von Wander, Harkort und Andern angegebenen Zwecke. Jeder Pfennig aber für Dressur ausgegeben, ist strafbare Verschwendung.

Flieht mir das Seminar,
Dort geht des Lebens Farbe aus.

10. Von diesen Betrachtungen erfüllt, hat uns die Aufhebung des Breslauer Seminars, welche am 26. Januar 1846 verfügt wurde, nicht eben sehr erschüttert: denn wir erwarten und hoffen im Interesse einer tüchtigen Schullehrerbildung und dieser unmittelbar folgenden, Achtung gebietenden Volksbildung, es werde bald gar kein Schullehrerseminar mehr geben. Denn sie haben dem Staate für

Digitized by Google

die Früchte, welche sie dem Volke getragen, bereits Kosten genug verursacht.

Zu ihrer Zeit haben sie der Unwissenheit des Schullehrerstandes durch schnelle Zeitigung ihrer Zöglinge, denen sie eine Nothreife gaben, gesteuert, und damit ihren ursprünglichen, vorübergehenden Zweck erreicht, und wie dies nicht anders zu erwarten, und bei Weitem das Wichtigste war, *sie haben das Bedürfniß einer gründlichern, allseitigen Bildung der Schullehrer hervorgerufen und allgemein zum Bewußtsein gebracht.* Sie dürfen nun zu ihren Vätern gehen.

11. Doch scheint es noch nicht so. Denn dem Pommerschen Seminarwesen steht eine bedeutende Veränderung bevor. Höheren Orts hat ein Princip sich kund gegeben, dessen Einfluß auf die Schullehrerbildung in Preußen jedenfalls erst seine Früchte zeigen soll, bevor eine gänzliche Aufhebung der Seminare zu erwarten steht. Wie man nämlich in den Staaten Deutschlands, mit einziger Ausnahme Nassau's, eine katholische und evangelische Schullehrerbildung, und da der Character für ein wesentliches Moment geachtet wird, auch einen katholischen und evangelischen Schullehrercharacter unterscheidet und durch die Anlegung besonderer Seminare für Katholiken und Evangelische geltend gemacht hat; so hat der Herr Minister Eichhorn Excellenz jetzt auch gefunden, daß eine *ländliche und städtische Schullehrerbildung*, mithin ein *ländlicher und städtischer Schullehrercharacter* unterschieden und auf *besondern* Anstalten angebildet werden müsse.

Dieses ist die jüngste Dehiscenz, welche der alternde Stamm des Seminarwesens durch den befruchtenden Geist eines obersten Schulleiters in Preußen getrieben hat, und Pommern ist die Provinz, welche zuerst sich des frischen Schattens dieser jungen Triebe und ihrer etwaigen Früchte zu erfreuen haben wird. Die Zukunft muß es zeigen, ob für die übrigen Provinzen des Preußischen Staates, und da dieser im Volksschulwesen als Muster gilt, auch für die übrigen deutschen Staaten der alternde Seminarstamm noch Saft genug habe, ähnliche oder nur diese Dehiscenzen hervorzutreiben, oder ob er vollends absterben werde, ehe er dazu kommt. Ehrlich gestanden, für mich war diese neue Erscheinung zu überraschend, als daß ich sie hätte willkommen heißen können, ich bin darüber nur erstaunt. Das Stettiner Seminar, welches bisher unter der Direction des Schulraths *Graßmann* gestanden, und, so viel bekannt, keineswegs eine mißliebige Richtung verfolgt hat, wird nämlich aufgehoben. Keine besondern Thatsachen, wie beim Breslauer evangelischen oder wie bei dem Berliner städtischen Schullehrerseminar lagen als Grund, Ursache oder Vorwand zur Aufhebung vor. Seine Aufhebung oder Verlegung (man könnte kaum zwischen beiden Begriffen einen für die Praxis bedeutenden Unterschied machen, wenn nicht das

Digitized by Google

Schicksal des Breslauer denselben an die Hand gäbe) ist Wirkung einer allgemeinen Regierungsmaßregel, die Folge eines Princips.

Das Stettiner Seminar für Stadt- und Landschullehrer mit durchschnittlich 50 Seminaristen und einem Unterhaltsetat von jährlich 4214 Thalern wird aufgelöst; das Seminargebäude nebst Pertinenzien wird veräußert, und das gewonnene Kapital zur Aufführung neuer Gebäude in Cammin und Pyritz verwendet; die etatsmäßige Unterhaltungssumme wird ebenfalls jenen beiden Seminarien in Cammin und Pyritz überwiesen. Die beiden bisherigen Seminare (Cammin mit 20 Seminaristen und der Etatssumme von 627 Thalern und Pyritz mit 12—16 Seminaristen und der Etatssumme von 627 Thalern), welche nur als Nebenseminare betrachtet wurden, werden zu Hauptseminaren erhoben, so daß jedes etwa 70 Seminaristen aufnimmt; jedes erhält einen besondern Director und sie werden vorzugsweise, was sie auch früher waren, zur Bildung von Landschullehrern bestimmt. Das Seminar zu Cöslin (bisher für Stadt- und Landschulen, mit etwas über 50 Seminaristen und der Etatssumme von 3457 Thalern) wird zur Bildung von Stadtschullehrern bestimmt, welche aber eine umfassendere Ausbildung erhalten sollen, als die Seminaristen bisher in Anstalten, welche zugleich für Stadt- und Landschullehrer berechnet waren, erhalten konnten. Die Zahl der Seminaristen wird auf 30 herabgesetzt. Das Seminar (für Landschullehrer) in Greifswald wird aus der Universitätsstadt in eine kleine Ackerstadt Neuvorpommerns verlegt. Der Seminardirector Graßmann wird ganz der geistlichen und Schulverwaltung in Stettin als Rath überwiesen; die Disposition über die andern Lehrer wird vorbehalten und nach den weitern Erörterungen darüber festgestellt werden.

Diesen Plan legte das Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten dem Königlichen Consistorio zu Stettin zur Begutachtung vor. Der Director Graßmann legte gegen denselben ein Separatvotum ein, das sich aber nur auf die Anordnung des Seminarwesens bezieht. Das Consistorium und Provinzial-Schulcollegium zu Stettin hat sich aber im Wesentlichen für den ministeriellen Plan erklärt, und mit unbedeutenden Modificationen ist er bestätigt und wird ausgeführt. Doch wird dieses nicht eher geschehen, bis die nöthigen Bauten in Cammin und Pyritz beendigt sind.

Graßmann ist auch nicht für specifische ländliche und städtische Schullehrerbildung und resp. Character. Aber der Mann ist 33 Jahre lang mit Liebe Seminarlehrer gewesen, da mag wohl die Gewohnheit den Blick befangen gemacht haben. Sonst hätte er wohl Erfahrungen sammeln und mit denselben eben so gut dienen können wie der Ministerialrath Stiele, welcher nur die Seminare und nicht die Stadt- und Landschulen revidirt hat.

12. Die Aufhebung des Breslauer Seminars hat, wie in dem Aufhebungsdecret gesagt wird, der unangemessene Geist, welcher sich

Digitized by Google

in demselben gezeigt, veranlaßt, aber einen Theil daran hat die im Ministerio der geistlichen Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten vorherrschende Meinung, daß große Städte für Seminare unpassende Plätze sind.

Wer sich von den nähern Umständen, welche der Aufhebung des Breslauer Seminars vorangegangen sind und dieselbe begleitet haben, näher unterrichten will, dem können wir folgende Schrift empfehlen:

„Zur Geschichte des aufgelösten Königlichen evangelischen Schullehrer-„Seminars in Breslau. 2 Hefte. Von **Chr. G. Scholz.** Breslau. Ver-„lag von **Paul Theodor Scholz.** 1846." Pr. 11¼ Sgr.

Diese Schrift giebt eine ausführliche Erklärung des Geistes, welcher in der Anstalt herrschend gewesen, und kann dazu dienen, die höhern Orts geltenden Ansichten von dem Geiste, welcher mit der Schullehrerbildung nicht vereinbar ist, kennen zu lernen, und wer von dieser erlangten Erkenntniß dann den angemessenen Gebrauch zu machen weiß, der kann sich selbst dadurch viel nützen, ob der Welt, lasse ich dahin gestellt.

Die Angelegenheit ist in allen pädagogischen Schriften so oft erzählt, so vielseitig betrachtet und jedenfalls so unangenehm, daß man froh ist, wenn man davon nicht zu reden braucht.

Die Aufhebung aller Seminarien würde ich als ein erfreuliches Ereigniß betrachten, die Aufhebung eines einzigen nützt Nichts und ist für die betroffenen Lehrer, Zöglinge und insbesondere deren Angehörige ein harter Schlag.

13. Das Gothaer Seminar hat auch eine Reorganisation erfahren. Der Lehrcursus ist auf 4 Jahre festgesetzt. Wenn wir auch dieses Ereigniß für Gotha als einen Fortschritt ansehen müssen, so ist es doch kein zeitgemäßer. Wir können also davon nicht viel Aufhebens machen.

14. Noch eine im Preußischen Seminarwesen sich geltend machende Maßregel können wir nicht ganz übergehen. Zu Seminardirectoren stellt der Minister häufiger, als früher, Geistliche an, die als Pädagogen sich noch nicht bewährt haben. Es scheint hierbei mehr auf die pädagogische Tüchtigkeit, als auf Orthodoxie gesehen zu sein. Damit aber läßt sich weder der Schullehrerbildung noch der Volksbildung aufhelfen. Gerlach in Breslau und Hennicke in Weißenfels sind neuere Beispiele. Die Frömmigkeit läßt sich nicht durch häufiges Beten auf Commando erzwingen; höchstens werden dadurch Heuchler gebildet oder Buchstabengläubige. Mit beiden Arten von Schullehrern ist das Volk betrogen. In der Pädagogik und im Unterricht macht der Geist nur lebendig. Die Schüler, so einfältig sie scheinen, haben einen so scharfen Sinn, den Schein von Wahrheit zu unterscheiden, daß ein heuchlerischer Lehrer vor ihnen bald in seiner Blöße dasteht.

Digitized by Google

15. Das Idsteiner Seminar (Nassau) fährt im rühmlichen Gleichschritt fort Volksschullehrer zu bilden, für städtische und ländliche Schulen, für katholische und evangelische Bürger des Landes. Es mischt sich nicht in die confessionellen Streitigkeiten, ignorirt dieselben, es ist ihm genug, daß es tüchtige Schullehrer bilde, die im Geiste der versöhnenden Jesuslehre alle Menschen ohne Ausnahme zur Erkenntniß der Wahrheit und zum sittlichen Leben verhelfen können. Nicht Katechismusreiter, sondern Volkslehrer sucht es zu bilden. Dabei erhalte es der Himmel.

16. Um in den Seminaren mehr die eigentlichen Schullehrerwissenschaften treiben zu können, haben die Seminardirectoren der Hauptseminare in Preußen fast ohne Ausnahme Vorbereitungsanstalten für das Seminar gegründet, die zum Schulfache bestimmten jungen Leute in den Elementarwissenschaften zu einer gewissen Reife zu führen. Es sind Privatanstalten und meistens nicht wohlfeile. Gewöhnlich befindet sich der Präparand darin drei Jahre auf seine eigenen Kosten. Es ist nicht zu leugnen, daß die Präparandenanstalten, weil sie die materielle Seite des Schullehrerwissens cultiviren, dem Seminar Raum für die eigentlichen Fachwissenschaften des Schullehrerberufs machen. Aber sie sind meistens so ärmlich ausgestattet und treten doch so pomphaft auf (in vielen wird auch Unterricht in lateinischer und französischer Sprache ertheilt), sind dabei doch so durchaus für die Aufnahmeprüfung in das Seminar berechnet, daß sie vielmehr Abrichtungs- als Bildungsanstalten sind. Die Wissenschaften werden daher niemals Bildungsmittel des Geistes, sondern nur die bleiernen Schlüssel zur Öffnung der Seminarthür. Es ist ein Jammer um diese Bildung, die doch die allgemein menschliche sein sollte. Weil der ganze Unterricht nur ängstlich für Prüfung zur Aufnahme ins Seminar berechnet ist, so wird alles Wissen ein elender Schulwitz ohne eigentliche belebende Kraft und durch das klägliche Einflicken der Bruchstücke aus der lateinischen und französischen Grammatik zu einer wahren Karrikatur. Sie dienen erst noch recht dazu, die Eitelkeit der jungen Leute zu nähren, daß sie ihnen die Meinung einflößen, sie verständen auch fremde Sprachen, von denen ihre Lehrer oft selbst nichts kennen, als die fragmentarischen Elemente.

17. Die Fortbildungsanstalten, welche von den Behörden für die Schullehrer angeordnet sind, gedeihen nicht mehr, sie repetiren meistens nur noch, oder sind in gesellige oder freundschaftliche Unterhaltungsstunden übergegangen. Das letztere ist jedoch auch Geist erfrischender und Herz erquickender, daher dem Schullehrer und der Schule förderlicher, als das unter geistlicher Aufsicht und Leitung geführte lederne Schwatzen oder Streiten über die Winkelgrade, in welchen die Buchstaben zu den Zeilen stehen müssen, ob Lautiren, ob Buchstabiren, ob Schreiblesen oder Lesen und Schreiben, über

Digitized by Google

Verhütung der Schulversäumnisse, über Einrichtung von Schultabellen u. s. w.

Im Regierungsbezirke Erfurt findet zwar ein organischer Zusammenhang der Conferenzen, eine Centralisation derselben Statt, wie uns der Herr Pfarrer Schöne in einer besondern Schrift berichtet. Aber die Gegenstände, welche da verhandelt werden, sind von oben herab vorgeschrieben und erstrecken sich auf technische Manipulationen, auf das Schulmeistern. Der geistigen Freiheit der Schullehrer bleibt fast kein Raum, und nicht das erziehliche, sondern das technische Moment des Unterrichts fand dort Besprechung. Wir finden darin auch noch kein Heil für die Schullehrer- und Volksbildung. Den deutschen Fleiß der Schullehrer im Regierungsbezirk Erfurt müssen wir loben, bedauern aber, daß er auf so kleinliche Zwecke gerichtet ist.

18. Die größern und freien Volksschullehrerversammlungen, wie eine am 2., 3. October 1845 in Magdeburg Statt fand, sind verboten. Fast muß man sich über die Ängstlichkeit der Polizei des Preußischen Staates wundern, der über 400,000 Mann schlagfertiger Soldaten verfügt, daß solche Versammlungen in einer Festung verboten, d. i. für gefährlich gehalten werden konnten. 500 Schullehrern ist dadurch eine Wichtigkeit beigelegt worden, die mehr dazu dient, sie im Schulmeisterstolze zu bestärken, als sie davon zu befreien.

Volksschullehrer, welche eine größere Association ihrer Standesgenossen zur Anregung und Richtung ihrer Thätigkeit, zur Läuterung ihrer Ansichten, zur Erwärmung für ihren Beruf, zur Verbesserung ihrer äußern Lage, zur Abklärung des Standesbewußtseins nöthig zu haben meinen, finden in dem pädagogischen Vereine in Dresden noch ein angemessenes Institut.

Uns scheinen Vereine, die einzig oder vorzugsweise aus Gliedern eines Standes bestehen, der Volksbildung nicht ersprießlich, und die Schullehrerbildung, welche jene nicht fördert, hat keinen Werth. Solche Versammlungen nähren den Kastengeist und heben dadurch vollständig den Nutzen auf, welchen sie für die Technik und die Interessen des Standes haben. Zwar sind die Volksversammlungen, welche die nachtheiligen Wirkungen der Kastenversammlungen ausgleichen konnten, auch verboten; aber dafür sind die Gesangvereine in größter Ausdehnung nicht nur gestattet, sondern vielfach begünstigt. Ist es auch zunächst nur der brüderliche Verkehr der verschiedenen Stände unter der Ägide der Harmonie, welcher erstrebt wird, so dienen sie doch dazu, daß der noch junge deutsche Gemeingeist an sie gelehnt gehen lerne. Durch dieselben mit ist bereits das Gefühl für Deutschlands Einheit lebendig geworden. Ein großer Gewinn.

Der Volksschullehrer kann nicht wünschen, daß seine Interessen auf Kosten anderer Stände begünstigt, wohl aber, daß sie mit denselben in das rechte Verhältniß gesetzt werden. Die Erfüllung dieses

Digitized by Google

Wunsches wird er fördern, wenn er in sich selbst den Gemeingeist ausbildet und durch verständige Unterordnung unter einen Gemeinwillen, so wie durch Belehrung solchen zu verbreiten sucht.

Eine höhere, allseitigere Bildung der Volksschullehrer ist erforderlich, weil Stimmen von mehreren Seiten her zu einer allgemeinern Wirksamkeit und Thätigkeit dieselben auffordern. Außerdem, daß man dieselben gern zu Gesangdirectoren in den Volkssängervereinen ernennt, sollen sie als Redner in den Mäßigkeits- und Missionsvereinen Vorträge halten, an den Fortbildungsanstalten für junge der Volksschule entlassenen jungen Leute arbeiten und kirchliche Katechesen mit der erwachsenen Jugend halten. An Arbeit, ja selbst an gesegneter Wirksamkeit und daraus fließender wahrer Ehre, wie an vielseitiger Entfaltung seiner Thätigkeit kann es dem Schullehrer nicht fehlen. Wahrlich, es giebt keinen Stand, der vermöge seiner Lage zu seinen Mitständen segensreicher wirken könnte, als der Schullehrer, wenn ihm eine umfassende gründliche Bildung gegeben und ihm eine größere Freiheit in seinem Wirken gestattet würde. Die ganze Gemeinde kann er unter den gewöhnlichen Umständen nach wenigen Jahren seine Schüler nennen, und hat er den Geist, wodurch man Herzen gewinnt, was bei dem beständigen Umgange mit jungen Gemüthern nicht schwer ist, so wird er mit den Jahren in der Gemeinde immer mächtiger. Der Einfluß eines Predigers kann dagegen nicht aufkommen, da er die Mitglieder der Gemeinde nie so speciell kennen lernt, als jener.

Weiß der Schullehrer im christlichen Sinne und Geiste, mit rechter Ehrbarkeit des Wandels, durch Mannhaftigkeit und Biederkeit des Charakters, durch Reinheit seiner Gesinnung, durch Adel der Gesittung, durch Allseitigkeit und Gründlichkeit der Intelligenz seinen Wirkungskreis auszufüllen, so kann es ihm an wahrer Ehre unmöglich fehlen. Nach eitler Ehre zu geizen ist thöricht; doch thun es viele Schullehrer. Wahre Ehre kommt ungesucht.

Mit der gründlichen allseitigen Bildung der Schullehrer wird sich die wahre Ehre mehren, und mit der Mehrung der Ehre werden auch alle die entwürdigenden Verhältnisse und Geschäfte wegfallen, welche jetzt noch mit dem Schulamte als historische Flechten verbunden sind und seinen Lebenssaft verzehren: denn dadurch wird immer dringender Volk und Staat erinnert werden, daß der Ehre nicht der Lohn fehlen dürfe.

19. Bedenklich bleibt es wahrhaftig, dem Lehrerstande früher eine angenehme äußere Lage zu garantiren, als seine Bildung zu der Annahme berechtigt, er werde derselben durch einen ehrenwerthen Charakter, durch freie, edle, selbstständige Erfüllung seiner Berufspflichten sich würdig machen. Was soll man zu solchen Schullehrern sagen, die das Hochzeit- und Leichenbittergeschäft und das Austragen der Gevatterbriefe als würdiges Nebengeschäft des Schullehrers in Schutz nehmen, wie einer in der sächsischen Schul-

Digitized by Google

lehrerzeitung noch neulich that? Hoffentlich ist es nur Einer in ganz Sachsen, der so denkt. Wir können darin nur den philiströsen Schulmeister-Charakter erblicken, der sein ganzes Geschäft wie ein lohnendes Handwerk, wie eine melkende Kuh betrachtet. — Wir wünschen nicht nur diese, sondern auch die Küster- und Glöckner-geschäfte, welche jeder gesunde Christenmensch verrichten kann, von den Schultern des Schullehrers genommen, nicht weil wir sie für entehrend, sondern für störend halten. Cantor- und Organistendienst mögen, wo Armuth die Anstellung eines besondern Mannes für dieses Amt hindert, mit dem Schulamte noch einstweilen verbunden bleiben, obgleich diese Dienste, wenn sie mit rechtem Erfolge geübt werden sollen, die ganze Kraft eines Mannes und eine sorgfältige Vorbereitung verlangen.

20. Daß die Stellung der Schullehrer eine würdige werde, ist in der Schulordnung des Fürstenthums Waldeck vom 30. Januar 1846 besonders ins Auge gefaßt. Es weisen darauf hin die Vorschriften für Vorbereitung und Prüfung der Schulamts-Candidaten, über die Modalitäten der Anstellung, das auf die Lehrer anzuwendende Straf- und Besserungsverfahren und die Anordnungen wegen des Einkommens derselben und die Art und Weise der Aufbringung der Gehalte.[6])

Nach ihrem Einkommen werden die Schullehrerstellen in 5 Klassen getheilt und das Minimum der Lehrerbesoldung wird auf 80 Thlr. festgesetzt, welches zwar theilweise in Naturalien bestehen kann, aber nicht ausschließlich.[7]) Diese haben die Gemeinden nach Umständen unter Zuschuß der Landeskasse zu gewähren. Der Lehrer hat nicht mehr von einzelnen Einwohnern dieselben auf entwürdigende Weise einzunehmen oder z. B. Brod, Wurst, Eier ꝛc. einzusammeln.

Die Strafe der Amtsentsetzung kann nur nach vorangegangener Untersuchung und Urtheil Seitens der competenten Justizbehörde erfolgen. Gegen die im Disciplinarwege vom Consistorium zu verfügende Suspension, Versetzung oder Entlassung steht ihm zwar der Recurs an den Landesherrn offen, die Competenz der Justizbehörden aber ist ausgeschlossen. — Hierbei ist nur zu bedauern, daß das Gesetz nicht scharf genug bestimmt hat, in welchen Fällen das Rechts-,

---

6) Weil wir die bessere Besoldung und würdige äußere Stellung der Schullehrer als nothwendige Folge der Schullehrerbildung ansehen und beide als unzertrennlich denken, so haben wir beide Gegenstände in einem Kapitel behandelt.

7) Wir halten dafür, der Schullehrer *muß* entweder so viel Brodgetreide in Körnern empfangen, oder so viel Acker besitzen, daß er dasselbe erbauen kann. So würde z. B. ein mit 80 Thlrn. baar besoldeter Schullehrer in diesem Jahre entweder hungern oder nackend gehen, da der Gehalt nicht ausreichte, das Brod für eine aus 5 Köpfen bestehende Familie zu kaufen.

Digitized by Google

in welchen das Disciplinarverfahren anzuwenden sei. Dadurch ist der Schullehrer noch immer in Gefahr, der sogenannten Kabinetsjustiz zu verfallen oder ein Opfer der Ansichten oder Launen seiner Vorgesetzten zu werden. Das Disciplinarverfahren kann unter solchen Umständen eine so furchtbare Ausdehnung gewinnen, daß jeder Schatten von Lehrerfreiheit schwindet.

Doch sind die Waldeckischen Schullehrer gegen die Kurhessischen, Holsteinischen und Schleswigschen im Vortheil, welche auf dem Verwaltungswege absetzbar und also in ihrer Stellung völlig rechtslos sind. In Kurhessen müssen sie es sich sogar gefallen lassen, nach vorangegangener vierteljähriger Kündigung wie die Dienstknechte und Dienstmägde ihren Dienst zu meiden. Nicht einmal der Angabe von Gründen bedarf es. Doch haben die Kurhessischen Stände, die Lage der Volksschullehrer in dieser Hinsicht zu verbessern, den Antrag auf ein Gesetz für die Pensionirung der Volksschullehrer gestellt, wobei sie die Absicht haben, die Schullehrer aus der Kathegorie der Lohndiener herauszuheben, und ihnen den allen übrigen Kurhessischen Staatsdienern zustehenden Vortheil zu sichern, daß sie nur durch Urtheil und Recht können abgesetzt werden.

Vor den Volksschullehrern aller übrigen deutschen Staaten sind die Waldeckischen dadurch im Vortheil, daß sie ihre Einnahme nicht auf entwürdigende Weise von dem Einzelnen zu erheben, oder in der Form des Bettelns zu sammeln, vielmehr in bestimmten Terminen aus der Gemeindekasse zu erheben haben.

Die Umgänge der Schullehrer allein, oder mit dem Sängerchore, um zum Neujahr zu gratuliren, oder zu Gregorius, Fastnacht ꝛc. und Gaben an Geld oder Naturalien zu empfangen, finden also dort nicht mehr Statt.

21. Diese Angelegenheiten sind auch anderwärts Gegenstand ernster Besprechung, des Petitionirens u. s. w. gewesen. — Wir erinnern an die Lehrer des Königreichs Sachsen, an die Zeitzer Lehrer — aber sie haben noch nicht ihre genügende Erledigung gefunden. Die Provinzialstände der Provinz Sachsen haben ihre Mitwirkung zu diesem Zwecke abgelehnt, und die Sache als eine zwischen den betreffenden Lehrern und Communen abzumachende Privatangelegenheit bezeichnet.

Einzelne Fälle sind uns bekannt geworden, wo Lehrer mit Verzichtleistung auf die Einnahme, ohne alle Entschädigung die Umgänge eingestellt haben; in einzelnen Fällen sind sie aufgehoben gegen eine den Ertrag nicht erreichende Entschädigung aus der Gemeindekasse oder von den einzelnen Einwohnern. Dabei ist jedoch auch die Modalität vorgekommen, daß die Lehrer einen Boten zur Erhebung herumschicken und gratuliren lassen müssen, oder man hat dem Schullehrer den Gesang, aber nicht den Umgang erlassen.

Die beiden letztern Formen der Abstellung dieser Gesangumgänge hätten die Schullehrer nicht annehmen, sondern lieber dieselben

Digitized by Google

unverändert beibehalten sollen. Da die Einübung der Gesangstücke, so wie das Singen selbst mehr als eine Leistung gegen die einzelnen Geber in dieser Augen erscheint, so kann der Lehrer eher in dem Gedanken sein Ehrgefühl beschwichtigen, daß die Gaben eine gerechte Vergeltung seiner geleisteten Dienste sind. Das Geschäft verliert dadurch auch in den Augen des Lehrers die Eigenschaft der Bettelei, um so mehr, wenn als hergebrachte Sitte und Gewohnheit dieser Erhebung eines Theiles der Schullehrereinkünfte eine Rechtsform verliehen wird. — Auch kenne ich einen Lehrer, welcher statt des Umgangs eine gedruckte Ortschronik den Gebern verabreicht, welche sie bei ihm abholen. Gewiß kein übler Gedanke.

Der Schullehrer muß auch das Gute nicht verkennen, was die mit Gesang begleiteten Neujahrsumgänge für die Volksbildung haben. Zunächst sind sie, namentlich auf dem Lande, wenn auch nicht das einzige, doch ein nicht unpassendes Mittel, gute Volkslieder schneller bekannt zu machen und zu verbreiten, und schlechte zu verdrängen. Auch religiöse, Liebe zu Gott und Menschen, Freundschaft und andere edle Empfindungen preisende Gesänge ꝛc. müssen bei dieser Gelegenheit gesungen werden. Sind diese gut eingeübt, so daß sie einen, wenn auch einfachen Kunstgenuß gewähren, und wählt der Lehrer für jedes einzelne Haus diejenigen aus, welche auf die gegenwärtige Schicksalslage desselben passen, so erscheint er den Eltern seiner Schüler, ja der ganzen Gemeinde als theilnehmender Freund. Zudem sind beim Jahreswechsel die Herzen der meisten Menschen schon ohnehin bewegt, die Rührung wird durch geeignete Gesänge vermehrt, und die Gemeindeglieder sind in der Gemüthsstimmung, in welcher der Lehrer die Grundsätze christlicher Kinderzucht erfolgreicher streuen kann. Wenn auch dem Lehrer außerdem noch Gelegenheit dazu vorhanden wäre, so ist keine so passend oder wird nicht leicht benutzt.

Wo aber die Mehrzahl der Gemeindeglieder diese Umgänge für eine Bettelei hält, da ist dem Lehrer zu rathen, sie um jeden Preis abzustellen; aber er paare dann ja nicht mit dem Ehrgeize den Geldgeiz, was leider auch vorgekommen ist und die Abstellung gegen billige Entschädigung verhindert hat.

22. Es ist sehr erfreulich, daß in allen Kammern der Abgeordneten des Deutschen Volkes, welche im Jahre 1846 versammelt gewesen sind, nur eine Stimme herrscht über die Wichtigkeit des Volksschullehrerstandes, über das Mißverhältniß der Schullehrerbesoldung zur Schullehrerbildung, über die ungenügenden Rechtsverhältnisse der Schullehrer ꝛc. und wahrlich harret in allen diesen Punkten noch ein großes Feld der sorgfältigen Bearbeitung. Namentlich haben die Badenschen, Würtembergischen, Kurhessischen und Hannoverschen Stände eine lebhafte Theilnahme, Sorgsamkeit und Thätigkeit für die Volksschulangelegenheiten entwickelt.

Digitized by Google

23. In Preußen sind nun die Minimalgehalte der Volksschullehrer wirklich bis auf 100 Thlr. jährlich gebracht worden, zu welchem Zwecke Sr. Majestät der König einen jährlichen Zuschuß von 46,000 Thlrn. aus der Staatskasse als Gnadengeschenk bewilligt, und wie verlautet, auch auf längere Zeit bestimmt hat. Leider sind die nun mit 100 Thlrn. besoldeten Schullehrer in diesem Jahre der Theurung viel schlimmer daran, als sonst. Denn die im Regierungsbezirke Merseburg namentlich haben manchen Alimentgenuß, Reihetisch ꝛc., welcher in diesem Jahre hoch anzuschlagen ist, verloren. Dennoch erklären wir die Minimalbesoldung für einen dankenswerthen Fortschritt.

24. Der König von Baiern hat den Schullehrern daselbst für Abhülfe augenblicklicher Noth außer 90,000 Gulden aus einer frühern Finanzperiode noch 120,000 Gulden bewilligt. So dankenswerth und so bedeutend dieser Zuschuß aus Staatsmitteln vergleichsweise ist, so wird er doch kaum hinreichen, sämmtliche bairische Volksschullehrer in den Stand zu setzen, ihre dringendsten Bedürfnisse zu befriedigen, da viele derselben zu Anfange des Jahres 1846 es noch als eine Vergünstigung ansahen, am Kanalbau arbeiten zu dürfen, wobei sie täglich etwa 8 Sgr. verdienen konnten.

25. Darum aber freuen wir uns, berichten zu können, daß vor allen die bairischen Stände das Mißverhältniß der Schullehrerbildung und Besoldung zu einem Gegenstande einer wichtigen Discussion und Untersuchung gemacht und die Abstellung desselben bei Sr. Majestät dem Könige von Baiern beantragt haben. Wir theilen den diesen Gegenstand betreffenden Artikel aus der A. Z. mit:

„München, den 16. April 1846. Die Kammer der Abgeordneten für Verbesserung der Lage der deutschen Schullehrer (Volksschullehrer).

Der dritte Ausschuß hatte in seinem durch den Abgeordneten Dekan Pflaume erstatteten Referat den Antrag: die hohe Kammer möge auf verfassungsmäßigem Wege an Sr. Majestät die allerunterthänigste Bitte richten, Allerhöchstdieselben wollen anzuordnen geruhen, daß am nächsten Budgetlandtage Maßregeln ergriffen werden, welche geeignet sind, sämmtliche deutsche Schulstellen auf ein das hinreichende Auskommen des Lehrerstandes deckendes Maß zu bringen, inzwischen aber aus den Erübrigungen der laufenden Finanzperiode hinreichende Zuschüsse zu gewähren, wodurch einstweilen wenigstens den niedrigst besoldeten oder bedrängten Lehrern eine Unterstützung gegeben werden könne.

Hiergegen wurde nach Eröffnung der Berathung durch den Abgeordneten, Dekan Götz, eine Modification eingebracht, wonach statt des Nachsatzes „inzwischen ꝛc. gesetzt werden soll: sogleich aber aus den Erübrigungen der laufenden Finanzperiode 100,000 Fl. Zuschuß für 1845 — 1846 und bis

zum nächsten Budgetlandtage zur Unterstützung der Lehrer wegen des außerordentlichen Wohlstandes zu bewilligen.[8])

Die Discussion selbst, an welcher neben Dekan Götz fast alle übrigen geistlichen Mitglieder, namentlich die Dekane Friedrich, Vogel, Deininger, Lechner, Wirth, Bauer, Riede und die Pfarrer Wagner, Rammorser, Beulbach und von den weltlichen Mitgliedern die Abgeordneten Rabl, Seybold, Döllinger, v. Closen und Schwindl Theil nahmen, bewährte eine seltene Einstimmung der Gesinnungen. Es wurde allgemein anerkannt, daß die Schullehrergehalte mit dem gesunkenen Geldwerthe, den gesteigerten Preisen der ersten Lebensbedürfnisse und den heutigen Ansprüchen an den Lehrerstand in grellem Mißverhältnisse ständen; daß ein Einkommen von 200 bis 400 Fl.[9]) für eine Schullehrerfamilie auch den nöthigsten Bedarf nicht befriedige, daß der trostlose, gedrückte Zustand des Lehrers zur geistigen Erschlaffung desselben und diese hinwieder zur Verdumpfung und Verwilderung des Volkes führen müsse. Dekan Götz führte namentlich aus seiner Erfahrung als Schulinspector an, wie viele junge Schullehrer durch Verzweiflung über ihre äußere Lage, welche gegen die ihnen gegebene geistige Ausbildung so trostlos absteche, einem frühen Lebensende zugeführt worden seien.[10]) Nach seiner Ansicht sollten alle Schuldienste auf 300—600 Fl. gebracht, zum Theil mit liegenden Gründen ausgestattet, allzugroße Schulen getheilt, rechtschaffenen Lehrern bei der Versetzung in den Ruhestand Haus und Heerd belassen, und Gehülfen auf öffentliche Kosten beigegeben werden. Allseitig wurde auch angenommen, daß den Gemeinden bei ihrer ohnehin so großen Belastung noch größere Opfer als bisher für das Schulwesen unmöglich fallen würden, weßhalb hier der Staat Hülfe gewähren müsse. Die bisherige Schuldotation von 600,000 Fl. jährlich sei für die durch den Bevölkerungszuwachs vermehrte Zahl der Schulen unzureichend, und eine Erhöhung dieses Beitrages um so billiger, als der Staat über so große Mittel verfüge und für Eisenbahnen und dergl. so bedeutende Summen verwende. Zugleich wurde aber auch von mehreren Seiten gerügt, daß den Landschullehrern nur zu

---

8) Wie oben gemeldet, bereits in Erfüllung gegangen.

9) Also von einer Aufbesserung der Stellen bis auf 100 Thlr. ist gar nicht mehr die Rede, es besteht bereits schon eine höhere Minimalbesoldung.

10) Die Erfahrungen, welche der Dekan Götz hier mittheilt und die Folgen, welche wir aus denselben hervorgehen sehen, sind mir abermals ein Beleg dafür, daß wir Schullehrer durch gründliche wissenschaftliche und ehrenwerthe sittliche und Charakterbildung weit sicherer die Verbesserung unserer äußern Lage fördern, als durch Trotz, Anmaßung oder bettelhaftes Winseln und Klagen.

Digitized by Google

häufig in den Seminaren eine ihrem künftigen Berufe durchaus nicht entsprechende Vorbildung gegeben und dadurch übermäßige Ansprüche von Seiten derselben, besonders in Bezug auf ihre Stellung zu den Gemeinden hervorgerufen würden. In dieser Beziehung sprachen sich besonders mißbilligend die Abgeordneten Rammorser und Döllinger aus. Auch gegen Vielwisserei und Scheinbildung in den deutschen Schulen wurden kräftige Ermahnungen von Seiten der Abgeordneten Vogel und Lechner laut. Nach einigen Bemerkungen des Referenten, Dekan Pflaume äußerte schließlich der königliche Regierungscommissar, Ministerialrath v. Roth: Die Fürsorge für die deutschen Schulen liege nach dem ganzen Staatsorganismus zunächst den Gemeinden ob; der Staat sei zu Zuschüssen nur in so weit verpflichtet, als es der gänzliche Mangel anderer Mittel nothwendig und die Rücksicht auf die übrigen Staatsbedürfnisse zulässig erscheinen lasse. Noch im Landtagsabschiede von 1843 sei übrigens durch landesväterliche Fürsorge ein neuer Zuschuß von 90,000 Fl. für die deutschen Schulen bewilligt und die Anordnung getroffen, daß derselbe vom 1. October 1845 an ausschließlich auf Ergänzung der Schullehrergehalte verwendet werde. — Bei der hierauf erfolgten Abstimmung nahm die Kammer den Ausschußantrag mit der Modification des Decan Götz einstimmig und einen Wunsch des Abgeordneten Freiherrn v. Closen auf Wiederholung früherer ständischer Anträge Behufs Verlängerung der Werktags- und Abkürzung der Feiertagspflichtigkeit mit Mehrzahl gegen wenige Stimmen an."

So weit der Berichterstatter der A. Z. Wir knüpfen an diese interessante Discussion noch einige Bemerkungen.

26. Ueber die unangemessene Bildung und die übermäßigen Ansprüche der Schullehrer.

Ueber keinen Gegenstand sind mehr misbilligende Stimmen laut geworden in den letzten Jahren, als gerade über diesen. Geistliche und Laien, Fürsten und Stände haben sich darüber beschwert. Schein- und Halbbildung wird den Schullehrern vorgeworfen und daraus hervorgehende übermäßige Ansprüche Seitens der Schullehrer an die Gemeinden und das Leben ꝛc. Auch das von Tippelskirch'sche Volksblatt hat dieses Gegenstandes bei Besprechung der neuen Schulordnung für die Provinz Preußen auf eine Weise gedacht, die wenigstens nicht passend für ein Volksblatt war. Die sogenannte principia regulativa von 1736, so erzählt das Wochenblatt, welche über hundert Jahre als Schulordnung gegolten hatte, enthält die Bestimmung, daß dem Schullehrer zur Erntezeit gestattet sein solle, für Lohn zu arbeiten. Der artige Referent meinte, unsere jungen Schullehrer würden über solche Erlaubniß ihre Hände mit Manschetten über dem Kopfe zusammenschlagen, und scheint ihnen rathen zu wollen, daß sie besser thäten, sechs Wochen oder länger sich als Erntearbeiter zu verdingen, als Harzreisen zu machen.

Digitized by Google

Sofern der Ref. in gedachtem Blatte die Anregung und eitle Einbildung mancher unserer jungen Schullehrer geißeln will, welche jede Handarbeit für entwürdigend für sie betrachten, und jeden Handarbeiter in lächerlichem Stolze weit unter sich sehen und verachten: so hat er den Nagel auf den Kopf und den wunden Fleck getroffen. Wir tadeln nur, daß dies in einem Volksblatte geschehen ist, in einer Schullehrerzeitung hätten wir die etwas schnöde Äußerung aber zeitgemäß gefunden. Die Narrheit junger Schullehrer geht weit, und sie können selbst von dem Bauer nicht anders als mit Verachtung sprechen und schämen sich seines Umgangs so wie der ihnen in vielfacher Hinsicht nützlichen Handarbeit in ihren Gärten, auf ihren Feldern und behandeln denjenigen ihrer Collegen selbst geringschätzig, der sich derselben sowohl zu seiner Erholung als zu seinem finanziellen Nutzen annimmt. Das Tippelskirch'sche Wochenblatt geht aber offenbar zu weit und räth Unziemliches, wenn der Schullehrer für Lohn bei den Ökonomen in der Ernte arbeiten soll. Denn daß der Schullehrer einer Erholung bedarf, das sollte ein Prediger, wie Herr v. Tippelskirch, welcher zugleich Localschulinspector ist, wohl wissen, daß aber eine 6 — 8 wöchentliche Erntearbeit keine Erholung ist, das könnte ihm jeder Tagelöhner, der doch der Handarbeit gewohnt ist, sagen und bezeugen. Zu mehrerer Überzeugung könnten wir ihm indessen auch rathen, nur drei Tage Erntearbeiter zu sein, und etwa mandeln oder in den Scheunen von früh 3 Uhr bis Abends 9 Uhr bansen (die Garben in dem Lager zurecht legen). Wir sind fest überzeugt, nach diesem Versuche würde er so christlichmilde Rathschläge den jungen Schullehrern, deren körperliche Gesundheit wahrlich durch solche Anstrengung nicht befestigt wird, nimmer wieder ertheilen, er müßte sich denn ihrer gerne entledigen wollen. Wir können uns nicht überzeugen, daß Herr v. Tippelskirch oder dessen christlicher Mitarbeiter, wie nachträglich versichert wurde, es mit den jungen Schullehrern gut meine, wir müßten denn annehmen, daß sein Verstand seiner freundlichen Gesinnung für dieselben nicht gleich käme.

Wahr aber ists, daß viele junge Schullehrer die Handarbeiten, so wie viele andere Dinge des Lebens schief beurtheilen, und namentlich als Landschullehrer ihre Stellung gar nicht begreifen. Das liegt aber weniger an den jungen Leuten selbst, als an der Art, wie sie vorgebildet werden. Die Seminarbildung trägt davon die Schuld. Mit ungeheurer Eile müssen die Seminaristen sich eine bedeutende Masse von äußerm Wissen, sowie mancherlei äußere Fertigkeiten „einochsen." Der Unterricht geht für die kurze Zeit des Seminarcursus, nicht für das Bedürfniß des Schullehrers, zu sehr in die Breite, aber für die Tiefe, Innigkeit und Einigkeit der Wissenschaft kann der Sinn der jungen Leute nicht in solcher Dressur aufgeschlossen werden. Dazu erhalten sie die Kenntniß zu fragmentarisch, zu äußerlich, zu gedächtnißmäßig. Die Eile, mit welcher der Seminarist auf dem Felde des Wissens weiter getrieben werden muß, wenn er zur rech-

Digitized by Google

ten Zeit an der Mark des Examens ankommen soll, hindert jeden Blick rechts, links und rückwärts, jede Vergleichung der in den Compendien gäng und gäben Auffassung; des Systems mit einer andern Auffassung, mit einem andern System; sie hindert jede Kritik, welche eigentlich erst mit dem Bewußtsein des Nichtwissens die Demuth und Bescheidenheit als Frucht erzeugt. Alles Gegebene wird als Völligausgemachtes, jedes Fach des Wissens als Fertiges und Vollendetes betrachtet. Es geht nicht anders, aber es taugt nichts.

Haben die Seminaristen in ihrem Gedächtnisse die Fächer des Wissens nach und nach neben einander eingeschichtet, so glauben sie nicht nur im Besitz alles Wissens, sondern Beherrscher der Wissenschaft zu sein, und ein Wunder wär's, wenn so gelernte Leute sich nicht für die gelehrtesten Männer hielten.

Dazu kommt, daß Seminardirectoren und Seminarlehrer im Eifer für das Schulwesen und mit Hinblick auf die bemitleidenswerthe äußere Lage, in welche die jungen Leute versetzt werden, sobald sie das Seminar verlassen, durch Vorhaltung der hohen Wichtigkeit des Schullehrerberufs ihren geliebten Zöglingen Begeisterung und Standesgefühl genug glauben einflößen zu müssen, mittelst welcher dieselben, wie das Schiff vom günstigen Winde, über die Sandbänke der 80—100 Thaler-Stellen hinweggerissen werden sollen, ohne darauf mit ihrer ganzen Berufsthätigkeit und Lebensfreudigkeit Schiffbruch zu leiden; damit sie im Rausche der Begeisterung ihr Elend und ihre Verlassenheit nicht erschauen mögen.

Bei diesen armen 80—100 Thaler-Schullehrern hat der Spruch Göthe's:

„Grau, Freund, ist alle Theorie,
Doch grün des Lebens goldner Baum."

nur Wahrheit, wenn er umgekehrt gelesen wird:

„Grün, Freundchen, ist die goldne Theorie,
Doch grau des Lebens dürrer Baum."

Damit nun die jungen Leute nicht mögen den dürren Baum des Lebens erblicken, setzen ihnen gutmeinende Seminarlehrer und Directoren die grüne Brille der Schullehrerwichtigkeit auf. In der Theorie ist auch der Schullehrerberuf wichtig, aber das Leben erkennt ihn noch nicht thatsächlich als solchen an. Was Wunder nun, wenn die jungen Lehrer manches Lebensverhältniß falsch beurtheilen.

Wer die Art und Weise der Seminarbildung kennt und ein Bischen Psychologie zu Hülfe rufen kann, der wird sich vor dem ersten Auftreten unserer jungen Schullehrer, die den Nacken steif, die Nase hoch und eine Brille darauf tragen, nicht entsetzen, vielmehr dieses bei den jetzigen Schul- und Lebensverhältnissen angemessener finden, als wenn sie in Knechtsgestalt und als Kopfhänger dahergeschlichen kommen.

Hiermit will ich nur die Seminarlehrer und die jungen Volksschullehrer, keineswegs die Seminare in Schutz genommen haben, die, wie

Digitized by Google

ich schon oft gesagt, unserer Volksbildung so wenig wie der Schullehrerbildung ersprießlich sind. Diese müssen vielmehr aufgehoben und für die Bildung der Schullehrer nach Wuntschli's Vorschlag gesorgt werden. Dann werden gewiß die jetzt so häufigen Klagen über Halbbildung, Arroganz uud Eitelkeit der Schullehrer jedenfalls seltener werden: denn diese werden auf der von Wuntschli vorgeschlagenen Bildungsbahn Gelegenheit finden, einen Blick in die Unendlichkeit des Wissens zu thun, und damit die Geringfügigkeit des Erlangten in Demuth erkennen. Dagegen tragen sie jetzt die Köpfe, weil sie leer sind, hoch; da bekanntlich die Ähren ohne Körner am weitesten hervorragen und die Roßschweife, welchen man die Sehnen durchschnitten und das Mark verbrannt hat, am steifsten in die Höhe stehen.

Bei der jetzt üblichen Seminarbildung erklären sich auch die unwiderleglichen widerwärtigen Erscheinungen, daß, wie Rammorser und Döllinger misbilligend aussprachen, übermäßige Ansprüche der Schullehrer, besonders in Bezug auf ihre Stellung zu den Gemeinden, bei den jungen Schullehrern gefunden werden; ältere sind in der Regel durch manche unsanfte Berührungen mit andern Capacitäten zu Verstande gekommen.

Die nicht seltene Anmaßung der Seminaristen, welche sich, wie eben gezeigt, aus der Weise, wie sie in den Kenntnissen unterrichtet werden, erklärt, hat aber auch noch einen andern Grund in der Art, wie sie behandelt werden. Die Disciplin, das Leben in den Seminaren ist zu militairisch, ja unfrei. Die ganze Triebfeder des gesetzlichen Verhaltens ist das ehrenvolle Zeugniß beim Examen. Warum die sittliche Kraft, der eigne edle Wille nicht erstarken könne, ist schon weiter oben angedeutet. Wo aber diese innere Triebfeder nicht zur Wirksamkeit gelangt, da muß wie beim Soldaten die äußere Ehre an ihrer Statt angewandt werden. Ehrgeiz wird im Seminar- wie im Militairsubordinationsverhältniß das Vehikel der Selbstbestimmung. Dieses geht in das Schullehrerleben mit über, und der junge Mensch, welcher aus Ehrgeiz seinem Lehrer gehorchte, will, da er selbstständig als Lehrer dazustehen meint, seinerseits noch weniger Widerspruch erfahren. Wie die Worte seines Lehrers ihm Evangelia waren, so sollen es auch seine sein, sobald er Lehrer ist. Gesellt sich zu dieser Eitelkeit nur noch, wie nicht ausbleiben kann, die Überzeugung, daß er mehr weiß, als er unmittelbar seinen Schülern wiedergeben kann, oder als die meisten Eltern seiner Schüler wissen, so gewinnen die jungen Lehrer unvermerkt von sich die Meinung, sie seien über die ganze Gemeinde und deren Kinder in jeder Hinsicht weit erhaben, ihr Wirkungskreis sei ihrer Bildung unangemessen beschränkt, sie seien eines größern oder höhern würdig und dafür auch eigentlich gebildet, daß sie aber gleichwohl in dem vermeintlich engen und niedern Wirkungskreise fortwirkten, geschehe aus Selbstverleugnung und sei ein großes Opfer ihrer Seits. Dem Umgange des

Digitized by Google

Volkes, der ihrer Geistesbildung nicht angemessen erscheint, entziehen sie sich, versperren sich dadurch den einzig sichern Weg zu den Herzen der Gemeindemitglieder und deren Kinder, ja verachten und bemitleiden sie als Unwissende und — Bauern. Dadurch verlieren sie den einzig rechten Standpunkt — den eines Volksbildners. Ihr Bestreben sich fortzubilden ist nicht darauf gerichtet, den Standpunkt der Volksbildung und die Mittel, wie diese weiter zu führen oder auch nur anzugreifen sei, kennen zu lernen, sondern auf die Fortbildung der Wissenschaft, an ihrer Entwickelung, an der Ausbildung der Kunst wollen sie arbeiten. In die Mitte des Volkes aber sollten sie sich stellen, ihre Interessen, ihre Sympathien erforschen, reinigen, richten, und von da heraus als geistiger Mittelpunkt die Volksbestrebungen und das Volksleben veredeln. — Weil sie aber diese ihre rechte und einzig sichere Stellung nie einnehmen wollen, so sind die Fälle, wo junge Lehrer sich gänzlich vom Volke absondern, fast eben nicht häufiger, als die, daß sie zu gemeinem und niederträchtigem Leben der Schmarotzer, Nichtsnutze oder Spaßmacher ꝛc. im Volke herabsinken. Die Eitelkeit und Selbstsucht ist die Quelle beider Extreme.

Doch diese Ausschweifungen junger Schullehrer aus ihrer sichern und festen Stellung, als Volksbildner, nach dem Schaume oder der Hefe der Gesellschaft hat seinen tiefsten Grund darin, daß der Begriff des Volks bei dem Deutschen sich überhaupt noch nicht abgeklärt und zum rechten Leben entwickelt hat. In Deutschland giebt es nur Privat- und Familien-, aber kein öffentliches Leben, nur Privat- und Kasteninteresse, kein Volksinteresse. Daher giebts auch keine Volksbildung und keine Volksschule im rechten Sinne des Wortes. Aber das Volksleben fängt an in einigen Erscheinungen sich kund zu geben, und unsere Lehrerbildungsanstalten müssen so eingerichtet werden, daß sie demselben unter die Arme greifen. Aber unsere Seminare halten die Entwickelung desselben auf, weil sie keine Bildungs-, sondern Abrichtungsanstalten zum Schulhalten sind. Darum meine ich, die Seminare müssen aufgehoben werden.

Und die Seminare werden fallen, sobald man die handwerksmäßige methodologische Ansicht aufgiebt, daß die Methode für den erziehenden Unterricht durch Vor- und Nachmachen, kurz durch sinnliche Anschauung der Manipulationen begriffen und erlernt werde, und daß sie selbst in dem systematischen Aneinanderreihen solcher Manipulationen dieses oder jenes Meisters bestehe. Die erziehende Methode ist vielmehr wesentlich geistig, individuell, wie der Styl. Sie ist der Ausdruck des doppelten Verhältnisses, in welchem der Geist des Lehrenden zu dem Wesen des Unterrichtsgegenstandes und dem Geiste des Schülers steht. Bei der jetzt gewöhnlichen Schullehrerbildung bringen die Seminaristen weder in das Wesen der Unterrichtsgegenstände, noch in den Geist des Kindes ein —

Digitized by Google

bei reifern und gebornen Schullehrern findet man als Folge eigener Beobachtungen und ernsten Studirens häufiger das letztere, nicht oft beides —; so dürfte ich nicht zu viel wagen, wenn ich behaupte, daß die methodische Bildung, welche unsere Seminare vor allen andern Unterrichtsanstalten als ihr ausschließliches Eigenthum sich anmaßen, weit weniger auf diesen, als auf andern Unterrichtsanstalten zu finden ist, in denen auf Ergründung des Unterrichtsgegenstandes mehr, als auf Erfassung der Form hingearbeitet wird.

Die Methode, welche unsere Seminare geben und geben können, ist selten — Ausnahmen gestatte ich, aber sie ziehen nicht — etwas Anderes, als ein handwerksmäßiges Abrichten, weil sie aus dem Wesen des Gegenstandes für die Seminaristen verständlich nicht entwickelt werden, noch weniger auf den Geist des Kindes und dessen Entwickelungsgesetze bezogen werden kann. Den Geist des Kindes lernt der Seminarist höchstens nach einigen psychologischen Begriffsbestimmungen kennen. Das eigentlich geistbildende, lebendigmachende Moment in der Methode schafft der rechte Lehrer, welcher seinen Gegenstand ganz durchdrungen hat, aus sich selbst, und die wenigen technischen Kunst- und Handgriffe, welche nur das Kleid der Methode gleichsam ausmachen, eignet sich der leicht an, der den Gegenstand geistig aufgefaßt hat. Es ist kaum glaublich, daß die Seminare für den geringen Nutzen, welchen sie stiften, so lange haben bestehen können. Darum zerstört die Seminare.

Will man aber blos Rechen-, Schreib- und Lesemeister und Exercirmeister für den Lutherischen, Calvin'schen oder Canisius'schen Katechismus und für einige geistlose Brocken von sogenannten nützlichen Kenntnissen, nun ja, dazu sind unsere Seminare ganz zweckmäßige Anstalten; aber man kann solches billiger haben: man schicke die Seminaristen zu den Schulmeistern in die Lehre.

Reventlow's Gedächtnißkunst fehlt nur unsern Seminaren noch, um die Verkehrtheit jener Kunst und die Unzweckmäßigkeit dieser Anstalten für wahre Volksbildung ins Licht zu setzen. Doch Gott Lob, noch ist uns kein Fall bekannt, daß ein Seminar diese Kunst angewandt hätte. Dieses Glückes wissen sich erst einige Gymnasien zu rühmen, die allerdings für diese Kunst weniger ungeeignet sind, da der Inhalt ihres Unterrichts in der Vorzeit liegt und ihre Zöglinge durch längeres Ausharren im läuternden Feuer der Wissenschaft Gelegenheit haben, aus ihren Köpfen die Schlacken, welche sich aus dem Reventlow'schen Treiben nothwendig an den Geist des Schülers häufen, wieder auszuschmelzen, als die Seminaristen, die unmittelbar nach kurzer Lernzeit in das frische, oft kalte Leben und mitten in den Blüthengarten der Menschheit treten. Das bunte Leben hat schon Ungehöriges genug zusammengewürfelt, und wir Lehrer haben genug zu thun, um die Köpfe der Schüler aufzuräumen, das Fremdartige von einander zu scheiden und Ungereimtheiten zu vernichten. Sollen die Köpfe der Jugend sich denn nun

Digitized by Google

noch methodisch gewöhnen, die unsinnigsten Compilationen willkommen zu heißen, damit ja kein Moosblättchen der Vergangenheit vom Baume der Lebens abgewischt werde und kein Atom des Alterthumsmoders ihrer Nase fremd bleibe? — Reventlow's Kunst und der ihr gezollte Beifall ist ein unerfreuliches Zeichen der Zeit und deutet auf das fatale Kommando: Kehrt!

Drittes Kapitel.

Volksbildung. Die Schulen des Volks. Kleinkinderschulen. Volksschulen. Fortbildungsanstalten. Dr. Vincas. Neue Aussicht für Hebung der Schulen und Bildung des Volks durch das Patent vom 3. Februar 1847.

1. Die Volksbildung, welche die Schulen dem Volke geben, wird jetzt mehrseitig, auch in der Discussion der bairischen Kammer, deren wir im vorigen Kapitel gedacht, von den Abgeordneten Vogel und Lechner, von den sächsischen Provinzialständen u. a., als Vielwisserei und Scheinbildung, und weil sie dies sei, als schädlich bezeichnet. Es liegt darin etwas Wahres. Aber nicht das Vielwissen, noch ein fragmentarisches Wissen ist das Gefährliche und Schädliche, sondern das äußere, todte Gedächtnißwissen neben dem Mangel an tüchtiger Characterbildung, an ehrenwerther Gesinnung, an sittlicher Kraftentwickelung. Der Fehler in unserm Schulwissen liegt in dem Punkte, daß das Wissen nicht geistiges Eigenthum eines Schülers und nicht lebendig wird durch Wort und That. Auch die durch das Wissen etwa mit erworbene Cultur des Verstandes, sofern dieser nur durch die Formen der Wissensobjecte beschäftigt und darauf gerichtet worden, ist die Bildung, welche genügt, obgleich die bessern Schulen es sind, in welchen sie angetroffen wird. Aber fehlen darf sie nicht, nur darf die Bildung nicht damit als abgeschlossen und vollendet betrachtet werden. Immer muß in den Volksschulen dem Schüler das Verhältniß des Wissens zu dem Leben zum Bewußtsein gebracht werden. Dazu muß das Streben des Volkslehrers gerichtet sein auf Entwickelung einer unbefangenen frischen Weltanschauung, auf eine edle männliche Gesinnung, auf eine sittliche, die Selbstsucht ertödtende Einsicht und Würdigung der Lebensverhältnisse, auf die Bildung eines kräftigen Gemeingeistes. Die Weltanschauung muß frei gehalten werden von Dogmenzwang und Buchstabenglauben, aber froh machen soll sie in Hoffnung, geduldig in Trübsal, besonnen in Gefahr.

Wir vermissen in unsern Volksschulen die Bildung eines nationalen bürgerlichen und religiösen Gemeingeistes. Weder das Vielwissen noch die formale Verstandesbildung ist das Tadelnswerthe in der Schulbildung. Beides bildet das Licht des Lebens, dem nur noch die Wärme fehlt, welche wir als den Gemeingeist bezeichnen.

Digitized by Google

So lange dieser fehlt, läuft aller Unterricht in unsern Volksschulen darauf hinaus, daß die einzelne Person, Kaste oder Clique geschickt werde, sich den möglichst großen Antheil an den Gütern dieser Welt zu verschaffen und sich vor Beschuldigungen zu schützen. Der ganze Schulwitz wird jetzt nur eine Waffe mehr im Kampfe Aller gegen Alle, und es wird kaum danach gefragt, wo der Kampf gerecht, wo ungerecht, wenn nur vortheilhaft für das eigene Interesse.

Unser sogenannter Religionsunterricht, welcher in Übereignung positiver Glaubenssätze und ethischer Begriffe vorzugsweise besteht und bestehen wird, so lange noch Kirchenthum das erste und wichtigste Moment desselben ist, verdirbt viel und dieser wird bleiben, so lange der confessionelle Katechismusunterricht von den geistlichen Schulinspectoren gefordert wird. Statt durch den Religionsunterricht mit Glaubensmuth und sittlicher Kraft den Geist zu erfüllen, füllt man die Rüstkammer des Geistes mit einem Apparat von Beweismitteln für die Sätze der eigenen, mit Waffen gegen die fremde Kirche; statt den Geist und das Gemüth auf die höchsten Ideen des geistigen Lebens der Menschheit zu richten, bemüht man sich, die Glaubenssätze, welche oft unbegreiflich sind, durch allerlei mit Haaren herbeigezogene Formen der Auffassung mit dem Verstande in Übereinstimmung zu bringen und die Schüler in denselben zu befestigen. Statt den Geist mit den religiösen und sittlichen Ideen zu beleben, erfüllt man das Gedächtniß mit kirchlichen Lehrsätzen, und statt das religiöse und sittliche Leben auf die unendliche Entwickelung zu richten, bemüht man sich, es in den Schranken der kirchlichen Lehrform festzuschnüren. Statt die Lehren besonders zu betonen, in welchen wir alle Eins sind, wird den sogenannten kirchlichen Unterscheidungslehren eine große Sorgfalt und ausführliche Behandlung gewidmet, und darüber das Eine, was wahrhaft noth thut, vergessen, nämlich die Erweckung und Übung der durch die Liebe zu Gott geheiligten Bruderliebe. Kirchenthum statt Christenthum, Eifer gegen Andersglaubende, statt Liebe gegen Alle, dialectisch erzwungene Bejahung, statt lebendige Überzeugung, das sind die Producte, welche der Religionsunterricht zu erstreben sucht, der Religionsunterricht, welchen die geistlichen Schulinspectoren fordern.

Statt in der Sittenlehre das ewig und alleinwahre Princip der durch Liebe zu Gott geheiligten Bruderliebe zum Grunde zu legen, wird der Glaube zum Grunde gelegt, der doch selbst nach dem Pauliniſchen Ausspruche aufhören soll. Darum könnte es bald dahin kommen, daß man gegen das Glied einer andern Confession Alles für erlaubt erhält. Schimpf, Schmähung, Verfolgung, Unterdrückung, wenigstens Beschränkung der bürgerlichen Rechte sind schon jetzt nicht seltene Erscheinungen.

Doch es wird besser werden, dafür bürgt uns die neue herrliche Phase, in welche das politische Leben der Deutschen durch Preußens hochherzigen König geführt worden ist. Das Patent vom 3. Februar

Digitized by Google

1847 wird seinen Einfluß auf die Entwickelung des religiösen Lebens gewaltig üben.

Lesen, Schreiben, Rechnen und andere Schulkünste werden gelehrt und geübt, damit der Bauer, der Bürger gegen die andern Stände seiner wirklichen oder eingebildeten Rechte besser sich bedienen, dieselben ausdehnen, sich auch gegen Schaden und Betrug im Handel und Wandel schützen könne. Von vollständiger, erweiterter Pflichterfüllung gegen Andere ist wenig dabei die Rede. Unsere Schulbildung ist eine eigennützige, einseitige Privat-, Kasten- und kirchliche Separatbildung. Es ist beklagenswerth. Aber es wird so nicht bleiben. Ein frischer Pulsschlag des politischen Lebens hat Preußens Volke eine schöne Zukunft verkündet, die dem gesammten deutschen Volke nicht fremd bleiben kann.

Aber unsere Seminaristen sind die Männer nicht, welche diese freiere und kräftige Bildung ins Leben einzuführen vermögen, welche diesen neuen Geist verstehen.

Das Volksleben ist von dem Schafegel des Mißtrauens lange Zeit durchfressen gewesen, und dieses wird nicht schwinden, wenn uns eine Öffentlichkeit und Mündlichkeit bei den Regierungs- und Gerichtsverhandlungen nicht zu Theil werden sollte; doch scheint uns das Patent vom 3. Februar 1847 diese herrlichen Blüthen eines jungen politischen Lebens eben so wohl zutheilen zu wollen, als die freie Presse. Diese drei Güter werden bald einen schönen kräftigen Gemeingeist und männliches Rechtsgefühl in dem Deutschen erwecken und kräftigen. Nur die Masse des Volkes kann und wird sich dieser Wohlthaten freisinniger Fürsten erst dann recht erfreuen und bedienen können, wenn wir auch eine freie und selbstständige Schule und für sie erzogene Volkslehrer haben werden.

Die Lehrer an Volksschulen haben allerdings angefangen, sich innerhalb der Schule etwas freier zu bewegen. Aber dieses ist weniger eine durch das Gesetz bestimmte Befugniß, als ein durch den Geist der Zeit den Vorgesetzten abgerungener Brauch. Die beschränkenden Instruktionen werden von Vorgesetzten und Volkslehrern stillschweigend immer mehr ignorirt. Der Zeitgeist aber fordert gebieterisch eine bessere, freiere Schulgesetzgebung.

Die eigentlichen Volksschulen.

Welche Anstalten hierunter verstanden sind, bedarf wohl kaum noch erwähnt zu werden.

Wir verstehen darunter diejenigen Anstalten, welche die Kinder des Volks vom 5. oder 6. bis zum vollendeten 13. oder 14. oder

Digitized by Google

auch 15. Lebensjahre aufnehmen, um sie in allen den Kenntnissen und Fertigkeiten, die im Allgemeinen als das Minimum der Menschenbildung gelten, zu unterrichten und für die Kirche so vorzubereiten, daß die Zöglinge, unter Mitwirkung des Geistlichen, sich der Kirche und ihrer Sakramente zum Segen und Heil ihrer Seele bedienen können. Die Schüler sollen darin wenigstens das Minimum von bürgerlicher und kirchlicher Vorbildung erhalten. Dieses Minimum ist nach Localität, Zeit, Individualität und noch andern Bedingungen mehr oder weniger verschieden.

Am niedrigsten stehen im Ganzen diese Anstalten in dem Gebiete der freien Städte Lübeck und Hamburg. In letzterem Gebiete müssen wir jedoch die gesegneten Vierlande ausnehmen, in welchen ein wohlthätiger Bauernstand schon früher das Bedürfniß einer höhern geistigen Bildung fühlte und zu befriedigen suchte. In der Stadt Hamburg selbst sind die Volksschulen gleichwie in Berlin meistens nur Privatspeculationen, und darum ermangeln sie meistens eines gesunden pädagogischen Princips, so wie einer befriedigenden Ordnung.

Im Gebiete der Stadt Lübeck ist der Fall gar nicht selten, daß Schneider, Schuhmacher oder andere Handwerker, oder auch Weiber mit dem Aufsagen der Buchstaben und des lutherischen Katechismus die ganze Volksbildung vollendet zu haben meinen.

Der Rath zu Hamburg hat Geld verlangt, die vorhandenen Schulen zu verbessern, aber die Deputirten der Bürgerschaft wollen solches nur dann bewilligen, wenn eine radicale Reform des Schulwesens bewirkt wird. Dazu scheint die Regierung nicht Lust zu haben, darum bleibts beim Alten.

Auch in den Geestgegenden des Herzogthums Holstein gehen die Kinder auf dem platten Lande für die Zeit des Sommers des Schulunterrichts noch vielfach verlustig, um ihr Brod zu erwerben. Die Landschullehrer fangen zu Anfang des Winters jeden Jahres daher in der Regel da wieder an, wo sie ein Jahr früher standen.

Dies hat die pädagogische Zeitung von Dr. Gräfe und Dr. Clemen bewogen, folgende merkwürdige Fragen zu thun:

1. „Wie, wenn die Armuth den Vortheil nicht missen könnte, welcher ihr aus der Unterbringung ihrer Kinder bei den vermögenden Nachbarn erwächst?"
2. „Wenn durch einen auch auf die Sommermonate dergestalt ausgedehnten Schulzwang, daß die ganze schulpflichtige Jugend alltäglich zur Schule wandern müßte, die Landkinder ihre frühzeitige wirthschaftliche Brauchbarkeit und somit das Mittel zur baldigen Selbsterhaltung verlieren würden?"

Digitized by Google

3. „Wie, wenn ein erweiterter und verschärfter Schulzwang durch „Entziehung der Arbeitskräfte sogar die wirthschaftlichen Ver„hältnisse eines ganzen Bezirks im Großen in Stockungen bringen „könnte, wie man es von Ackerbau treibenden Gegenden schon „öfter behauptet hat? Sollte auch dann noch im Interesse der „Volksbildung ein allgemeiner, unausgesetzter Schulbesuch für die „Kinder des platten Landes angeordnet werden?"

„Diese Fälle, setzt die pädagogische Zeitung hinzu, hat der Dr. Vincas in seiner Schrift über Schullehrer und Volksschulen, S. 76 ff., ins Auge gefaßt. Er bejahet obige Fragen in der Beziehung, daß vom Abtheilungsunterricht Gebrauch gemacht werde. Die Schule bestimme ihre Unterrichtszeit der Art, daß sie so wenig wie möglich mit dem landwirthschaftlichen Bedürfnisse collidire. Vor allen Dingen müssen deßhalb die Kinder in zwei Abtheilungen gebracht werden, welche zu verschiedenen Tageszeiten die Schule besuchen."

Wir bemerken in Bezug auf die erste Frage, daß in einem christlichen Volke und in Gegenden, wo es „wohlhabende Nachbarn" giebt, diese auch als Christen und Menschen die Verpflichtung anerkennen sollten, den Lohn so zu stellen, daß der Familienvater, welcher auf den Ertrag seiner Handarbeit angewiesen ist, bei Fleiß und Sparsamkeit und mit Hülfe seiner Frau eine Familie ernähren könne, und nicht nöthig habe, seine Kinder vor ihrer körperlichen Entwickelung schon zu Lastthieren zu machen. Der Staat sollte in dieser Rücksicht der Armen Schützer sein. Das Recht dazu kann kein Vernünftiger ihm streitig machen, da er die Existenz seiner Bürger vorzugsweise zu bewahren und zu schützen hat.

Auch das Kind des Ärmsten sollte von seiner Kindheit als einer Rosenzeit sprechen können; aber die Selbstsucht der Reichen und die Noth der Armen macht sie ihm leider zu einer Dornenzeit.

Damit soll keineswegs gesagt sein, daß das Kind nicht schon zu angemessener körperlicher Beschäftigung angehalten werden dürfte, nur soll es diese nicht als Sklave eines Fremden, nicht als Miethling, der noch vor dem 13. oder 14. Lebensjahre der liebenden Pflege und des herzlichen Umgangs der Seinen entzogen wird, keinen Falls auf Kosten seiner körperlichen und geistigen Entwickelung betreiben müssen und nicht vorzugsweise zu seiner Ernährung, zur Ermöglichung seiner menschlichen Existenz. Im entgegengesetzten Falle würde er sich von den Hausthieren um Nichts unterscheiden, nur thierischen Sinn entwickeln können, oder leiblich verkümmern.

Für beide Fälle menschlicher Entartung finden wir Belege in bedauerlicher Anzahl unter den Kindern, welche in Fabriken arbeiten oder bei dem Weiden des Viehes mit diesem gleichsam aufwachsen müssen. Wie die reichen Fabrikbesitzer und Acker- und Vieheigen-

Digitized by Google

thümer der Fluch sind für solche unglückliche Jugend der in ihrem Dienste befindlichen Armen, so sind diese im Mannesalter wieder der Fluch der Reichen. Es sind die Thiermenschen, wie sie ein Theologe bezeichnet. Der höhere Sinn des Lebens geht ihnen nicht auf, die höhere Bestimmung des Menschen lernen sie nicht kennen. — Böses muß fortwährend Böses gebären.

In solchen Fällen verzehrt krebsartig die Selbstsucht jedes edlere menschliche Gebilde bei Arm und Reich. Das ganze Leben der Menschen der durch Industrie blühendsten Gegenden wird dadurch ein gemeiner Kampf um die irdische Existenz, ein rohes Naturleben, so glänzend auch die Außenseite scheinen möge.

Wir sind aber keineswegs der Meinung, daß zur Erzielung einer tüchtigen Volksbildung der Schulzwang so weit ausgedehnt werde, daß sämmtliche Kinder schulpflichtigen Alters tagtäglich 5—6 oder noch mehr Stunden an die Schulbank gefesselt werden sollten. Für 5—8jährige Kinder genügen täglich 2—3 Stunden, und auch diese Zeit dürfte, je jünger diese Kinder, je mehr verkürzt werden. Für 9—15jährige Kinder sind 5—6 Stunden auf den Vor- und Nachmittag vertheilt nicht zu viel. Aber 3—4 Stunden dürften zur Geistesentwickelung und Characterbildung auch genügen, wenn nur der Katechismusunterricht, der weder religiös noch sittlich macht, nicht die meiste und beste Zeit hinwegnähme, und dagegen das ganze Schulleben mehr auf freie sittliche Bildung und auf religiöse Gesinnung berechnet würde; wenn man dazu den Blick des Kindes mehr in das wirkliche, umgebende Leben und seinen Geist zur Betrachtung und Veredlung des eigenen innern Wesens und der äußern Verhältnisse richten dürfte, und wenn der Unterricht in der Sittenlehre mehr auf Erweckung und Schärfung des sittlichen Gefühls, als auf Einprägung von Definitionen ethischer Begriffe hinwirkte.

Was übrigens den Vorschlag des Dr. Vincas, den Abtheilungsunterricht einzuführen, betrifft, welcher dem Referenten in der pädagogischen Zeitung neu zu sein scheint, so ist derselbe längst und mindestens seit 20 Jahren in den Landbau treibenden Gemeinden des Preußischen Staates in Anwendung gekommen, wo das Bedürfniß vorhanden zu sein schien und die Gemeinden es wünschten, und es scheint dabei die Volksbildung nicht erheblich gelitten zu haben. Doch dürfte dabei der Umstand Berücksichtigung verdienen, daß diejenigen Eltern, welche das Bedürfniß einer höhern Bildung fühlen, ihre Kinder im Winter namentlich noch privatim unterrichten ließen oder auf eine Stadtschule schickten. Letzteres gehörte vor jener Zeit zu den Seltenheiten.

So viel ist gewiß, wo das materielle Interesse das Leben

Digitized by Google

bestimmt und insbesondere die Schule sich unterwirft, an eine edle freie Entwickelung des Volkslebens nicht zu denken ist.

Dagegen versteht es sich wohl von selbst, daß die Erhaltung des Lebens des Lebens erste Bedingung ist, und diese zuvor erfüllt werden muß, ehe die Veredlung des Lebens Gegenstand der Thätigkeit sein kann. Dabei kann ich jedoch die Frage nicht unterdrücken: Giebt es in Deutschland eine so arme Gegend, in welcher die Arbeitskräfte schulpflichtiger Kinder im Großen und Allgemeinen zu ihrer Ernährung durchaus nicht entbehrt werden können, wenn christlicher Sinn die Grundbesitzer und überhaupt die Begüterten beseelt? Diese Frage verneine ich, und daher kann ich mich auch nicht damit einverstanden erklären, daß schulpflichtige Kinder auf Kosten ihrer geistigen Ausbildung oder wohl gar körperlicher Entwickelung früh schon zu anstrengender körperlicher Arbeit verurtheilt werden. — Vielmehr glaube ich, daß der Schulzwang, wie er jetzt ziemlich allgemein in den Deutschen Staaten, insbesondere in Preußen und Nassau ausgeübt wird, dem wahren Wohle des Volkes zuträglicher ist, als die durch rein materielles Interesse gemodelten Schuleinrichtungen, wie die großen Grund- und Fabrikbesitzer und die von solchen Bestrebungen angesteckten armen Eltern sie wünschen.

Der Schulzwang ist jetzt das einzige Mittel, welches der Staat als Obervormund der **armen** Volksjugend anwendet, um ihr ihre Kindheit und Menschlichkeit zu retten, und sie gegen Habsucht der Reichen und die Sklaverei der Noth zu schirmen.

Beide würden in dem allgemeinen Strome des materiellen Strebens untergehen, — leider verkümmern sie häufig genug in den leib- und seelenmörderischen Abendschulen der Fabrikstädte und der nach Fellenbergs Ideen in Deutschland eingerichteten, Gott Lob sehr seltenen Anstalten für den Ackerbau und nebenbei für den Unterricht. Wir kennen nur die in Friedrichsfelde bei Berlin, aber wir mögen nicht mehre kennen lernen.

Die Abend- und Morgenschulen für die in Fabriken arbeitenden Kinder sind die Pflanzstätten der Entartung der arbeitenden Volksclassen. In den Schulen geht der Leib, in den Fabriken die sittliche Seele der Proletarier zu Grunde. Hier legen die Drachen des Neides, der Wuth und des Ingrimms die Eier der Emeuten in die Herzen der jungen Kindlein. Der Anblick des Genusses, welchen der Reichthum gewährt und dem der Reiche mitleidlos, unversteckt vor den Blicken des Elends sich hingiebt, verbunden mit dem lebendigern Gefühle des eigenen Mangels, erzeugt gewaltsam in der Seele des Armen Genußsucht und dadurch das Gefühl un-

Digitized by Google

möglich zu befriedigender Bedürfnisse. Die Folgen sind das Bestreben, die Verhältnisse umzukehren, die Schauder des Proletariats, wie sie immer unversteckter sich kund geben.

Die Kleinkinderschulen.

Diese Anstalten sind die jüngern Kinder der schulluſtigen deutschen Minerva.

Wo diese Anstalten erzwungen worden sind durch das Proletariat der Eltern und das aus diesem fließende geistige und leibliche Elend derselben, wo sie Anstalten sind, um die Kleinen vor dem leiblichen und geistigen Verderben zu bewahren, dem sie im Elternhause oder in ihrer Verlassenheit Preis gegeben sein würden, da mögen sie, als von zwei Übeln das kleinere, geduldet und einstweilen erhalten werden.

Immer ist es ein widerliches Abrichten zum Spielen, Sprechen, Essen, Beten, das wir in denselben gefunden haben. Die Heiterkeit und Fröhlichkeit, welche die Kinder, obwohl der naturkräftigen Elternliebe, dieser Sonnenwärme für die gedeihliche Entwickelung eines kräftigen Menschengeschlechts, ermangelnd, in dem künstlichen Brütofen ihrer Kräfte zeigen, ist nur ein trauriger Beweis mehr, wie groß das Elend daheim sein müsse, und ein Grund mehr zu der Befürchtung, diese Kinder werden die Sklaverei, in welcher Form man auch das Joch derselben auf ihren Nacken legen möge, willig annehmen und tragen.

Schädlich aber erscheinen mir diese Anstalten, wenn ich sehe, daß Seelsorger, Communalbehörden und Regierungen durch dieselben abgehalten werden, der häuslichen Erziehung ihre Aufmerksamkeit und Thätigkeit zu widmen, und Eltern, welche gegen die häusliche Erziehung ihrer Kinder schon gleichgültig sind, darin eine Rechtfertigung ihrer Gewissenlosigkeit finden werden. —

Arme Eltern wollen wir entschuldigen, wenn sie, um das nackte Leben zu fristen, von früh Morgens bis spät Abends dem Brode nachgehend, ihre Kinder der Bewahranstalt anvertrauen und sie andern Männern oder Frauen zur Aufsicht und Pflege überlassen. Wenn aber wohlhabende Leute aus Bequemlichkeitsliebe, Selbstsucht, Genußsucht oder noch schlechteren Motiven, wenn sie sich auch diese nicht eingestehen wollen, ihre Kinder noch vor dem 5. Jahre der Kleinkinderschule übergeben, (denn diese werden die Anstalt nicht Bewahranstalt heißen wollen) so versündigen sie sich an ihren Kindern eben so sehr, wie an der Menschheit.

Wo Anstalten der Art nöthig sind, da sind sie ein trauri-

Digitized by Google

ger Beweis von der Gesunkenheit, Verderbtheit oder — von der Sorgenfülle des häuslichen Lebens.

Die Hebung des häuslichen Lebens, die Reinigung der häuslichen Erziehung von ausländischem Modezwange und genußsüchtiger Eitelkeit wäre eine würdige Aufgabe unserer Seelsorger, Erzieher und freier Vereine. Darauf ihre Aufmerksamkeit, Thätigkeit und materiellen Kräfte zu verwenden, sollten die edelsten und reichsten Menschen, so wie der Ärmste und Geringste sich von ganzem Herzen angelegen sein lassen. Freilich würde der Erfolg nicht so in die Augen springend, so handgreiflich, so glänzend, als in den Kleinkinderschulen sein, aber gleichwohl von wahrem ungefärbten Segen für Volksbildung und Volkswohlfahrt. Die Kleinkinderschulen mögen sich gebärden, wie sie wollen, sie bewirken eine bedauernswerthe Scheinbildung, eine beklagenswerthe Dressur.

Daß das viele Schulen der Volksbildung nicht so außerordentlich ersprießlich sei, davon, dächte ich, hätte Deutschland, insbesondere Preußen, das Land der Schulen und Kasernen, hinlänglichen Beweis geliefert. Preußen hatte zu Ende des Jahres 1843 mehr als 26,000 Volksschulen und nahe an 30,000 Volksschullehrer, so daß auf 500 Einwohner und 100 schulpflichtige Kinder 1 Lehrer kommt. Die Zahl der auf einen Lehrer fallenden Kinder wird aber in der That viel geringer angenommen werden können, da die Lehrer von Gymnasien, Real- oder höhern Bürgerschulen nicht mitgerechnet sind. Der 5. Theil der Einwohner steht ziemlich genau in dem Alter von 5—14 Jahren. Auf Schlesien kommen allein nahe an 5000 Volksschullehrer.

In einigen Volksschulen fehlt auch nicht der bildende, lebendig machende Geist, aber im Ganzen ist doch die Volksbildung bei weitem nicht auf der Höhe — Dr. Weiß sagt, die Volksschule stehe auf der halben Höhe —, die ein Franzose oder Engländer bei einem Volke suchen dürfte, unter welchem ein des Lesens und Schreibens unkundiges Individium beinahe eine Seltenheit ist.

In England und Frankreich können verhältnißmäßig viel weniger Individuen schreiben und lesen, als in Deutschland, aber über die Dinge und Verhältnisse des öffentlichen Lebens urtheilt der des Lesens und Schreibens unkundige Engländer und Franzose viel richtiger, für das Wohl und Wehe seines Standes, seines Volkes, seiner Gemeinde hat er ein weit lebhafteres Interesse, und ob eine allgemeine Maßregel ihm vortheilhaft oder nachtheilig werden könne, erkennt er auf den ersten Blick, und trifft in letzterm Falle sofort mit großer Lebhaftigkeit oder ernster Energie Anstalten, sie unschädlich zu machen, im erstern Falle zu ihrer Beförderung. Der Deut-

Digitized by Google

sche dagegen, sofern er seine Bildung aus den Volksschulen geholt hat, überläßt die Sorge ganz und gar den Behörden und kannegießert höchstens darüber, ohne zum Handeln zu kommen. Er raisonnirt, aber er handelt nicht.

Ja, der Deutsche wird zu viel geschult, darum lernt er nicht leben. Die Schule wird ihm so eingegerbt, daß er Zeitlebens ein Schüler bleibt.

Aber konnte es bisher anders sein? Wahre Volksbildung ist ohne Theilnahme und resp. Theilgebung an den allgemeinen oder öffentlichen Angelegenheiten des Volkes, an der Staatsverwaltung, nicht möglich. Die Geistesbildung, welche das Volk ohne diese Bedingung, die wir auch ein Moment nennen können, empfängt oder sich aneignet, ist Privatbildung, erzieht individuell, nicht generell. Sie mag wohl Klugheit für den engsten Kreis des Privatlebens und Sitte für den Privatzirkel in sich schließen, aber zur Lösung der **Aufgabe**, welche der Mensch als Glied eines Volks, als Bürger eines Staates, als Mitglied einer bürgerlichen oder kirchlichen Gemeinschaft von der Vorsehung in **diesem** Volke, in **dieser** Zeit, unter **diesen** bestimmten Lebensverhältnissen hat, trägt sie wenig oder Nichts bei, ja sie eröffnet darüber nicht einmal das Verständniß, sie giebt nicht einmal den Begriff.

Ohne gesetzliche Theilnahme des Volkes an der Gesetzgebung des Staates kann die sogenannte Volksbildung auch dann noch Nichts weiter, als Privatbildung werden, wenn dem Volke gestattet ist, für allgemein menschliche Interessen thätig zu sein, z. B. für religiöse, materielle oder industrielle Interessen. Selbst die durch diese Interessen erzeugten Handlungen werden in der Form eines nicht vom Volksbewußtsein durchdrungenen, durch das öffentliche Leben nicht gebildeten Geistes nur Thätigkeiten für Privatzwecke. Sie werden nicht geübt im Interesse der Menschheit, sondern in Rücksicht auf Hans oder Kunz oder auf das eigene Ich, aus Gefälligkeit oder Eitelkeit. Selbst Gott und Christus kann bei einer solchen Bildung nicht anders, als in der Form des Privat-, Kasten-, oder Cliquengeistes gefaßt und begriffen werden, und es ist ziemlich gleichgültig, ob der Begriff sich mit der Vorstellung des irdischen, zeitlichen oder des ewigen himmlischen Lebens verbindet.

Die Masse des deutschen Volkes sammt der Mehrzahl seiner Lehrer steht in seiner Entwickelung noch auf der Stufe des Rousseau'schen Naturmenschen. Der deutsche Mensch begreift sich als Individuum, seine

Digitized by Google

Rechte als Privatrechte, ja das Rechtsgefühl ist noch nicht einmal recht entwickelt. —

Der Begriff des socialen Menschen, welchen Fichte zu entwickeln angefangen hat, ist noch nicht in ihm lebendig geworden. Doch das immer reger werdende politische Leben in Deutschland, welches durch das Patent des Königs von Preußen vom 3. Februar 1847 in ein neues Stadium eingetreten ist, wird den Begriff läutern und seiner Entwickelung entgegenführen.

Die Volksschulen in der bisherigen Bedeutung haben ihren Zweck, Privatbildung, Bildung des individuellen Menschen nach Rousseau'schen Ideen, nach Pestalozzischer Methode erfüllt. Sie war ein nothwendiges Glied in der organischen Entwickelung des Volksgeistes, aber sie ist nicht die Vollendung. Die allgemeine Unzufriedenheit mit der Volksbildung wie mit den Volksschulen deutete prophetisch auf eine neue Gestaltung des Lebens und den Hauptfactor seiner Hebung und Verwirklichung, auf eine neue Gestaltung des Volksschulwesens.

Dafür zeugen bereits mehrere beim vereinigten Landtage des Königreichs Preußen eingereichte Petitionen.

1. Bornemanns: „Auf Feststellung eines Normal-Dotations-Etats zur dereinstigen Fixirung der Geistlichen und Schullehrer."

2. Krügers: „Auf Herstellung eines dreijährigen Seminar-Kursus und betreffend die praktische Vorbereitung der Schulamts-Candidaten, so wie die Feststellung von Gehalts-Minimal-Sätzen für die Lehrer überhaupt."

Vorzüglich aber

3. Budde's Petition, betreffend „die Gestaltung der Schule und ihrer Verhältnisse, die Bildung, Stellung und Besoldung der Lehrer."

Möge der in glänzender Morgenröthe anbrechende Tag eines neuen deutschen politischen Lebens ein Tag des Segens werden auch für die Schule, besonders aber für die Volksbildung.

Die Fortbildungsanstalten.

Nachhülfeschulen, Sonntagsschulen oder welchen Namen man diesen jüngsten Sprößlingen des vieläßigen Baumes des Schulwesens

Digitized by Google

geben mag, sind noch viel zu neu, als daß aus ihren Folgen sich ein Urtheil lobend oder tadelnd ableiten ließe. Nur aus Gründen a priori läßt sich gegenwärtig noch über sie urtheilen. Den erstern Namen hat die Preußische Regierung als den passendsten bezeichnet. Er hat viel für sich, doch kommt es weniger auf den Namen, als auf die Sache an.

In Bezug auf die Gründung und Einrichtung dieser Anstalten hat die Preußische Regierung sich nur rathend verhalten, und das scheint uns ein Fortschritt in der Schulverwaltung. Es ist bereits, besonders im Bezirk der Regierung zu Magdeburg, ein schöner Anfang gemacht. Die übrigen Gegenden werden nachfolgen.

Wir halten diese Anstalten für die Volksbildung vorzugsweise auf dem Lande für unentbehrlich. Die Landschulen haben gemeiniglich die traurige Erfahrung zu machen, daß namentlich die für das Geschäftsleben unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu der Zeit, wo ihre Zöglinge davon wirkliche Anwendung fürs Leben machen sollen, aus Mangel an Übung gänzlich oder größtentheils verloren gegangen sind.

Die Jugend auf dem Lande, welche als Knechte oder Mägde entweder ihren Vätern oder einem andern Herrn dienen, sind in den Jahren der mächtig erwachenden Leidenschaften fast ganz sich selbst überlassen. Dieser plötzliche Übergang von der beschränkenden, nicht selten auch strengen Schulzucht, zur unbeschränkten Freiheit außer den Arbeitsstunden, die selbst nicht bedingt wird durch eine Autorität, artet so leicht und darum so häufig in Frechheit aus, die wohl gar einen übermäßigen Werth darauf legt, eben keine Autorität anzuerkennen.

Die Fortbildungsanstalten können solche Ausschreitungen verhüten.

Aber auch für die Betrachtung der bürgerlichen, kirchlichen ꝛc. Verhältnisse eignet sich das jüngere Alter nicht. Zur richtigen Würdigung und verständigen Besprechung derselben würden die Fortbildungsschulen sich recht gut eignen. Darum freuen wir uns dieser Erscheinung. Zwang von Oben und Außen wünschen wir aber zum Besten der Jugend und der Volksbildung vermieden, eben so sehr wie eine ängstliche Schulzucht, damit die reifere Jugend zur Selbstständigkeit herangebildet werde.

Da mir die Volksschulen nur Werth haben, wenn sie in Wahrheit den Geist befreien, die sittlichen Anlagen erwecken und stärken, das Volksbewußtsein lebendig machen und für das bürgerliche Leben und die Benutzung des kirchlichen Kultus die nöthigen

Digitized by Google

Fertigkeiten gewähren, dann beide Anstalten, Kirche und Staat, auch als wahre Bildungsmittel der jungen Generation benutzt werden können, kurz wenn sie die Volksbildung wahrhaft fördern; die Volksbildung aber nach meinem Begriffe von derselben ohne gesetzliche Theilnahme des Volkes an Gesetzgebung und Verwaltung des Staates unmöglich wird: so dürften wir bisher die Schulen für das Gros des Volkes nur als Anstalten für Privatbildung, für Privatfertigkeiten und höchstens Privattugenden in den nichtconstitutionellen Staaten betrachten. Ja in den constitutionellen Staaten selbst waren die Schulen in ihrer Verfassung hinter dem Volksleben zurück. Sollen die Volksschulen aber wahre Volksbildungsanstalten werden, so müssen sie auch in ihre Einrichtung in constitutionellen Staaten das constitutionelle Princip aufnehmen. Die oben angeführte Budde'sche Petition greift daher tief in das Leben der Schule wie in das Leben des Volkes ein und ist von hoher Bedeutung.

Bisher waren die Volksschulen Deutschlands, selbst in den constitutionellen Staaten, nur Schreib-, Lese-, Rechen- und Katechismusschulen und dienten nur dazu, das Volk in Besitz der unentbehrlichsten Mittel zu setzen, durch welche es die Theilnahme an wahrer Volksbildung erringen kann, und es auf die Stufe zu stellen, daß die Sehnsucht nach und das Bedürfniß für ein Volksleben in ihm erweckt würde. Was sie an bildenden Momenten für das Volksleben in sich trugen, das fällt zusammen mit dem Fonds geistiger Bildung, der Geistesrichtung, der Gemüthsfrische, der Gesinnungstüchtigkeit, kurz mit dem ganzen innern und äußern Bildungsgrade ihrer Lehrer. Wo dieses nichts taugte, waren die Schulen schlecht, und wo das gut war, waren auch die Schulen für die Volksbildung von Werth. In gewissem Maße wird zwar die Persönlichkeit des Lehrers immer von Einfluß auf die Schulbildung bleiben, aber er wird so ausschließliches Gewicht nicht haben in einem constitutionellen Staate mit Öffentlichkeit, Mündlichkeit und freier Presse. Bestimmter: der Character und die Persönlichkeit des einzelnen Lehrers wird künftig bei freier Verfassung der Schule, welche schnell der verbesserten Staatsverfassung nachfolgen wird, der Volksbildung nicht mehr, wie bisher, hinderlich oder förderlich sein können, indem das öffentliche Leben einen weit mächtigern Einfluß auf die Volksbildung üben wird. — Ein Lehrerstand wird kräftig sich entwickeln und durch solchen wird die Volksbildung seiner segensreichen Entwickelung für das Volksleben zugeführt werden.

Zur Verbesserung der Volksschule, für ihre Vermehrung, Erweiterung, bessere Dotirung ist manches geschehen. Schulen mit einem Lehrer haben zwei oder mehrere Klassen und Lehrer erhalten, Schulhäuser sind neu erbaut oder angemessen erweitert, der Lehrapparat ist vielfältig vermehrt und verbessert. Es hat sich die Theil-

Digitized by Google

nahme für die Volksschule sichtlich vermehrt. Das laſſ't uns dankbar erkennen und daran die Hoffnung knüpfen, es werde das künftig immer mehr und in gerechterer und richtigerer Weiſe der Fall werden.

Folgenreich wird auch für dieſe Seite des Volkslebens das Patent Friedrich Wilhelms IV. vom 3. Februar 1847 werden, zumal Preußen ſeit 1808 als das Muſter für die Entwickelung des Volksſchulweſens daſteht und dieſem Ruhme noch nichts vergeben hat.

Digitized by Google

Nachtrag.

Während des Druckes sind uns noch folgende, im verflossenen Jahre erschienene Schriften zugegangen:

Zur Literatur der allgemeinen Pädagogik gehörig:

1) Die Volksschule und ihre Nebenanstalten. Von Dr. **Emil Anhalt.** Jena, Mauke. 1846. 8. (VIII. u. 260 S. — 1 Thlr. 6 Sgr.)

Ein geistreich geschriebenes, meist auf Principien der Hegelschen Philosophie ruhendes, inhaltreiches Buch. Der Verfasser hält sich stets nur an die Volksschule, wie sie sein sollte, und darum geräth er natürlich oft in Widerstreit mit der Volksschule, wie sie ist. Daß er in diesen Fällen mit scharfer Feder über verschiedene Zustände, besonders über die äußere Stellung der Volksschule im Staate loszieht, verleiht dem Buche eine Frische, die man ungern vermissen würde. Die etwas beißende Polemik gegen preußische Regierungs-Maximen dürfte nicht immer gerechtfertigt erscheinen.

2) Der Mensch und seine Erziehung, dargestellt von **Heinr. Langethal,** Schulvorsteher in Bern. Dritte Betrachtung: Das Kind vom vierten bis zum siebenten Jahre, oder der Mensch auf seiner zweiten Lebensstufe. Jena, Luden. 1845. 8. (286 S. — 26¼ Sgr.)

Das Urtheil, welches wir schon im 1. Jahrgange des P. J. B. über das ganze Werk gefällt haben, können wir nach Durchsicht des vorliegenden Theiles nur bestätigen. Durch und durch ergriffen von seinem Gegenstande, zeigt der Verfasser die Entwickelung des Kindes mit einer Klarheit und Anschaulichkeit, wie wir sie selten in Schriften ähnlichen Inhalts finden. Wir glauben nicht zu irren, wenn wir vorzugsweise das Buch für Mütter empfehlenswerth finden, für Mütter, die einen Blick in die Tiefen der kindlichen Seele thun wollen, die durch des Verfasser's gründliche Beobachtungen wunderbar erhellt worden sind.

Digitized by Google

3) Die Volksschullehrerbildung ohne Seminar. Oder: Wie ist es möglich, Zöglinge auch in kleinern Bildungsanstalten für das Lehr- und Organistenamt geschickt zu machen? von **Chr. Otto Handel**, evang. Pf. zu Markt-Borau. Ober-Glogau, Handel, 1846. 8. (V. u. 82 S. — 12 Sgr.)

Das Buch verdankt seine Entstehung zunächst der plötzlichen Auflösung des Breslauer Seminars. Wir theilen ganz des rühmlichst bekannten Verfassers, wie anderer tüchtiger Pädagogen, Meinung, daß die Seminare, wie sie jetzt sind, an ihrer eigenen Entbehrlichkeit arbeiten müssen; nimmermehr können wir uns aber mit dem Plane des geehrten Verfassers befreunden, nach welchem er eine Menge kleinerer Seminare in kleineren Städten oder auf dem Lande unter Leitung eines Predigers und dreier Lehrer eingerichtet wissen will. Die Mängel, welche große Seminare haben, bietet Handel's projektirte Lehrerbildungsanstalt in demselben Maße; denn — um nur Eins anzuführen — bei wöchentlich 80stündiger geistiger Beschäftigung, die überdieß höchst ungünstig vertheilt ist, kann der Zögling sich unmöglich frisch und fröhlich nach innen und außen entwickeln, zumal der Organismus der projektirten Anstalt sich von dem eines größern Seminars nur wenig unterscheidet. Handel's Seminar wird immer nur ein Nothbehelf bleiben; als solcher mag seine Einrichtung gerechtfertigt erscheinen.

4) Schulfragen unserer Zeit. Von Dr. **J. Heussi**, Oberlehrer. Erste Frage, theilweise vorgetragen zu Parchim in der 13. Versammlung des Vereins norddeutscher Schulmänner. Parchim u. Ludwigslust, Hinstorff. 1846. gr. 8. (44 S. — 7½ Sgr.)

Die Rede des Verfasser's über die Frage: „Wenn man den Sprachunterricht auf Schulen als blos formales Bildungsmittel auffaßt, eignet sich dann hierzu mehr eine alte oder eine neue Sprache?" erregte unter den, der alten Philologie huldigenden Mitgliedern der Versammlung eine so heftige Opposition, daß der Redner sich genöthigt sah, in seinem Vortrage abzubrechen. Dieser Vorfall, gewiß einzig in seiner Art, ist seitdem in den meisten pädagogischen Blättern zur Sprache gekommen und somit ist es ganz zweckmäßig, daß der Verfasser seine Schulfragen gerade mit der obigen begonnen hat. Sie geht gründlich in die Sache ein und verdient eine allgemeinere Verbreitung, wozu unsere Anzeige das Ihre beitragen möge.

5) Nothwendigkeit, Wesen und Mittel einer bessern Volkserziehung, von Dr. **Wohlfarth**, evang. Pr. zu Kirchhasel bei Rudolstadt. (Besonderer Abdruck aus Mende's pädag. Volksfreunde.) Görlitz, Heinze u. Co. 1846. 8. (29 S. — 5 Sgr.)

Von der Nothwendigkeit einer bessern Volkserziehung ist Jeder überzeugt; über die deshalb zu ergreifenden Mittel sind die Ansichten getheilt. Der Verfasser, der übrigens den Volksunterricht in nicht mehr als 19 einzelne Fächer — „Real- und Idealgegenstände" — zersplittert, giebt folgende Mittel an: Angemessenere Stellung der

Digitized by Google

Schullehrer, durchgreifendere Handhabung der Schulgesetze, Errichtung von Kleinkinderschulen, Fortbildungsanstalten und Gemeindebibliotheken, größere Berücksichtigung der Erziehung, verbesserter und erweiterter Unterricht im Gesange und Abstellung der traurigen Gewohnheit des Hütens durch Schulkinder, was zweckmäßiger dem 2. Punkte hätte einverleibt werden können. Ob aber ein besonderer Abdruck dieser Arbeit, die im Grunde nichts Neues bringt, als Bedürfniß erscheint? — Wir bezweifeln es.

6) Eine kurze Unterweisung, wie man die Jugend in guten Sitten und christlicher Zucht erziehen und lehren solle, von **Huldreich Zwingli**. Ins Schriftdeutsche übersetzt von **A. Christoffel**, V. D. M. 2. Aufl., vermehrt mit pädag. Aphorismen aus Zwingli's exegetischen Schriften. Zürich, Meyer u. Zeller. 1846. Octav-12. (48 S. — 3 Sgr.)

In einer Vorbemerkung weist der Herausgeber nach, daß die im Jahre 1844 von Fulda herausgegebene „Unterweisung ꝛc." nicht die bisher einzige Ausgabe wiedergebe, wie Hr. F. behaupte, sondern daß sie nur eine Übersetzung vom Jahre 1524 in einem, vom Zwinglischen ganz verschiedenen (vom oberrheinischen) Dialekt sei. Möglich! Mag sich Hr. Fulda vertheidigen; wir aber wollen auf Zwingli's Schrift, die in einer guten Übersetzung sich vielleicht mehr Freunde unter den Volksschullehrern erwirbt, besonders aufmerksam gemacht haben.

7) Schulmeisterhelden, Bilder aus dem Leben. Erzählungen für den gebildeten Bürger u. Landmann u. deren Lehrer von **H. Riedel**. Mit 6 Stahlstichen. 3 Hefte. Gera, Kanitz. 1846. 8. (203 S. — 15 Sgr.)

Das Werk macht sich zur Aufgabe, „die Übelstände, die Sorgen, die den Schullehrer noch geistig nnd körperlich darniederdrücken, vor Augen zu führen." Um aber nicht durch trockene Aufzählung der Leiden und Freuden des Lehrerstandes den Lehrer zu ermüden, sind die Erzählungen in ein romantisches Gewand gehüllt. Schade nur, daß der Zweck derselben, an sich ein guter, durch die Ausführung gänzlich verfehlt ist; denn Schrift wie Bild sind nur geeignet, den Lehrerstand in den Augen des Volks lächerlich zu machen. Man lese nur die erste Erzählung — das Christbäumchen — und sehe den dazu gehörigen Stahlstich an, auf dem sich der Held, beleuchtet von einer modernen, etwas steif gezeichneten Jungfrauengestalt, in der kläglichsten Lage producirt. Als Satyre genommen, wäre das Bild nicht übel. Die zweite der Erzählungen — der Pelz — ist ganz nett geschrieben und erinnert in manchen Zügen lebhaft an Jean Paul's „Wuz"; die dritte — das Sonntagskind — berührt die äußere Stellung des Lehrers nur obenhin und kann nur dem genügen, der Geschmack auch an der leichtesten Lectüre findet. — In einer Zeit, die uns Pestalozzi's Werke so leicht zugänglich gemacht hat, werden derlei Sachen wenig Eingang finden.

8) Die Civilisation des Menschengeschlechts durch die Frauen oder Erziehung der Hausmütter. Ein von der Akademie Frankreichs

Digitized by Google

gekröntes Werk. Zweite, neu durchgesehene, verbesserte u. um 12 Kap. verm. Ausgabe, von **L. Aimé-Martin.** Übertragen von Dr. **J. Leutbecher.** Breslau, Aug. Schulze. 16. (XXXIV u. 699 S. — 2 Thlr. geb. 2 Thlr. 10 Sgr.)

Nur eine vorläufige Anzeige dieses werthvollen Buches, das sich am besten durch das Motto (aus Rousseau's Emil) characterisirt: „Die Menschen werden immer sein, was die Frauen aus ihnen zu machen belieben; sollen sie groß oder tugendhaft werden, so lehre man die Frauen, was Größe und Tugend sei." Der nächste Jahrgang des P. J. B. wird eine ausführliche Besprechung bringen.

Zur Lese- und Schreib-Literatur:

1) Erster Schreib- und Lesestoff. Ein Versuch nach Dr. Grasers Elementarschule fürs Leben. Von **J. Thomas Petzet,** Lehrer in Hof. 2. verb. Aufl. Hof u. Wunsiedel, Grau. 1846. 8. (96 S. — 4½ Sgr.)

2) Das älterliche Haus, ein Elementarbüchlein für den ersten Lebensunterricht. Ein Versuch nach Dr. Graser's Elementarschule fürs Leben. Von **J. Thomas Petzet.** 2. verb. Aufl. Ebend. 8. (77 S. — 3½ Sgr.)

Nr 2. gehört eigentlich dem Anschauungs-Unterrichte an, soll aber gewiß auch nach der Idee des Verfassers als Lesebuch benutzt werden. Vom Bau des Hauses ausgehend, führt der Verfasser das Kind in die einfachsten Lebensverhältnisse durch Betrachtungen, Schilderungen nnd Erzählungen in Gesprächsform ein, die mit Denksprüchen und kleinen Gedichten durchwebt sind. Leider ist die Wahl der letztern keine gute, weil die meisten zu viel abstracte Bilder bringen und dem lebensfrischen Geiste des Kindes unmöglich behagen können. — Nr. 1. ist den Verehrern der Graserschen Schrift zu empfehlen. Zu beklagen ist es, daß bei einer 2. Auflage Sätze stehen geblieben sind, wie: „ott war mit moll in zell. — lot litt am kinn. — wo war der hamm vor? — in der hall zal zoll. — die kazz hat har. —" u. s. w. u. s. w. Dieß Erfinden geistloser, unständlicher Sätze ist durch nichts zu entschuldigen.

3) Fibel, oder Büchlein zum Lesen und Denken, für Schule, Haus u. Spielplatz, von den Schullehrern **Naumann, Tiepke, Cuno.** 7. Aufl. Magdeburg, Baensch. 8. (80 S. — 2½ Sgr.)

Diese Fibel zeichnet sich vortheilhaft vor vielen ähnlichen aus. Besonders ist es hervorzuheben, daß sie wirklich lückenlos vom Leichtern zum Schwereren fortschreitet, bald genug kleine Sätze bringt, bei vielen Liedern die Melodie dazu in Ziffern giebt und bei dem reichen Inhalt so billig ist. Sehr zweckmäßig ist es auch, daß man den ersten Bogen, der in den Händen der Kinder so leicht zerreißt, besonders abgedruckt für 1 Sgr. bekommen kann.

4) Kinderbüchlein. Ein Geschenk für brave Knaben u. Mädchen. Von **Friedrich Rosenberg.** Mit 10 illuminirten Bildern. Heilbronn, Rueff. qu.-16. (46 S. — 4 Sgr.)

Digitized by Google

Die „gemachten" Erzählungen und Mährchen haben keinen Werth; die übrigen — Rothkäppchen, Rückerts Büblein, Jockele u. a. — halten indessen für jene schadlos, und darum sei das Büchlein, besonders den Müttern, empfohlen.

5) Blüthen deutscher Dichter für Kinder von 7—10 Jahren. Ausgewählt von Dr. **J. Schenckel**, Lehrer an einer Knabenerziehungsanstalt zu Darmstadt. Darmstadt, Pabst. 1845. 8. (VI. u. 112 S.)

Zerfällt in 4 Abtheilungen: Aus der Thierwelt. — Aus der Pflanzenwelt. — Die Zeiten. — Erzählendes und Belehrendes. — Die Auswahl ist eine der besten, welche wir haben und jedem Lehrer dringend zu empfehlen.

6) Turnfahrten. Ein Buch für die Jugend von Dr. **Max Strack**, Lehrer am Königl. Friedrich-Wilhelm-Gymnasium zu Berlin. I Band: Elbe und Weser. Mit Kupfern. Berlin, bei W. Besser. 8. (393 S. — 1⅓ Thlr.)

Diese Schrift ist eine maskirte, d. h. sie ist nicht, was sie scheint. Sie gehört nicht in das Bereich der Turnschriften, wenn sie auch das Wort „Turnfahrten" an der Stirn trägt. Der Verfasser erklärt sich hierüber in der Vorrede. Er hatte einen doppelten Zweck bei Abfassung des Werkes. Einmal wollte er seinen früheren, zahlreichen Schülern ein Gedenkbuch übergeben; fürs Zweite (und zwar vorzugsweise) wollte er einen neuen Weg für den Unterricht in der Erdbeschreibung zeigen. Ob dieser Weg denn wirklich neu ist? Wir unsrerseits kennen das Verfahren schon lange, im Geiste Reisen mit den Schülern zu machen. Auch giebt es dergleichen Werke bereits in unserer pädagogischen Literatur. Doch das soll kein Vorwurf sein. Die Ausführung dessen, was der Verfasser gewollt hat, kann nur gelobt werden. Der Inhalt der 12 Abschnitte ist sehr mannichfaltig. Bemerkungen aus der Länder- und Völker-Kunde, aus der Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre wechseln mit Liedchen, Sagen und Erzählungen (Klas Avenstaken von M. Arndt und das dankbare Gespenst von Musäus). Der Verfasser hat die Gesprächsform gewählt, und können wir, einige auf dem steifen Schulrosse einhertrottirende Unterredungen ausgenommen, die Darstellung durchweg eine sehr ansprechende und belehrende nennen. — Das Werkchen sei hiermit der Jugend bestens empfohlen! Schulze.

Zur Literatur des deutschen Sprachunterrichts:

1) Praktisches grammatikalisches Handbuch der deutschen Sprache. Ein Rathgeber für diejenigen, welche mündlich u. schriftlich, ohne Kenntniß der grammatischen Regeln, sich richtig ausdrücken u. jedes Wort ohne Fehler schreiben wollen. Mit besonderer Rücksicht auf den richtigen Gebrauch des Dativ's u. Accusativ's, in alphabetischer Ordnung. Durch tausende von Beispielen aus dem praktischen Leben erläutert. Nach Adelung, Campe, Heinsius, Heyse, Becker, Grimm u. A. bearbeitet. Vom Verf. des allgem. Volkssecretairs ꝛc. Vollständig in 4 Lief. Hamburg, Bödecker. 1846. 16. (à Lief. 9 Bgn. — 3 gGr.)

Digitized by Google

Der ausführliche Titel überhebt uns einer nähern Angabe des Inhalts. Für Lehrer dürfte das Buch weniger brauchbar sein; für solche Leute jedoch, die in den Regeln der Grammatik und Orthographie nicht recht sicher sind, hat es wirklichen Werth. Diesen erhält es noch in erhöhterem Grade durch am Schluß angehängte Bemerkungen über die Redetheile der deutschen Sprache, durch Tabellen über die Fälle und Zeitwörter, so wie durch eine Sammlung der am meisten vorkommenden, ähnlich lautenden, aber verschieden geschriebenen und verschiedenen Sinn habenden Wörter. Der Preis ist im Verhältniß zur Ausstattung äußerst billig.

2) Stoff zum Diktiren nach methodisch geordneten Regeln der deutschen Orthographie. Zum Gebrauch für Lehrer an Volks- und höhern Bürgerschulen und den untern Klassen der Gymnasien, wie auch für Erwachsene zum Selbstunterricht. Von **Carl Winderlich**, Lehrer in Breslau. Breslau, 1846. Trewendt. 8. (X u. 99 S. — 12 Sgr.)

Wer, wie der Verfasser vorliegender Schrift, die Orthographie als selbstständigen Unterrichtszweig behandelt, der kann nicht leicht ein trefflicheres Buch für seinen Zweck finden. Die Regeln zeichnen sich durch Kürze und Bestimmtheit aus und lassen nichts unberücksichtigt, so wie die Beispiele — Stoff zum Diktiren — durchweg gut gewählt und dem Anschauungskreise der Kinder entnommen sind. Wir wünschen dem mit großem Fleiße gearbeiteten Werkchen eine möglichst allgemeine Verbreitung.

3) Vorlegebilder zur Übung der Anfänger im Rechtschreiben und Satzbilden. Nach einem neuen, die Selbstthätigkeit überall in Anspruch nehmenden und allgemein bildenden Verfahren für den öffentlichen und Privatunterricht von **E. G. Maultzsch**, Pastor in Sinsleben. 20 Tafeln in gr. 4. mit 630 Abbildungen. Meißen, Klinkicht und Sohn. gr. 8. (40 S. — 15 Sgr.)

Eine eigenthümliche, aber höchst beachtenswerthe Idee. „Auf den vorliegenden 20 Tafeln sind 630 Abbildungen von einzelnen Gegenständen dargestellt, deren Namen eine systematische Reihe von eben so vielen Hauptwörtern geben. Aus diesen werden die orthographischen Grundregeln abgeleitet; nach diesen mit Benutzung einer gegebenen Form von dem Schüler Sätze gebildet und niedergeschrieben." So der Verfasser. Es läßt sich nicht leugnen, daß durch dieß Verfahren die Selbstthätigkeit des Kindes fort und fort auf anregende Weise beschäftigt und der Mechanismus des Diktirens beseitigt wird; aus diesem Grunde wird es besonders in Elementarschulen mit großem Nutzen angewendet werden können. Die Bilder sind im Ganzen gut gezeichnet, nur wünschen wir sie bei einer 2. Auflage etwas weniger in einander gedrängt, etwas größer und markiger. Der Preis ist vergleichsweise ungemein niedrig gestellt.

4) Kurzgefaßte teutsche Sprachlehre für Sekundar- und Realschulen u. untere Gymnasien u. s. w. Von **Heinrich Hattemer**, Prof. Nach den Ergebnissen der philosoph. u. histor. Schule und mit Berücksichtigung

Digitized by Google

eines parallelen Unterrichts (sic!) bearbeitet u. faßlich dargestellt. Solothurn, Verlag von Jent u. Gaßmann. 1846. 8. (XXIV. u. 172 S. — 15 Sgr.)

Daß die Gründlichkeit (nicht die sprichwörtliche, belächelte deutsche) im deutschen Sprachunterrichte noch nicht überall in den höheren Schulen zu Hause ist, — und daß gerade dieser Unterricht (nicht der griechische oder lateinische) eine Hauptrolle spielen muß, — darüber sind jetzt viele Schulmänner vollkommen einverstanden. Vorliegendes Buch ist in dieser Hinsicht sehr brauchbar. Es strebt mit Erfolg „neben wissenschaftlicher Anlage und Durchführung — Kürze, Klarheit und Bestimmtheit, als wesentliche Eigenschaften einer Sprachlehre an." Die Abschnitte: Wortbildungslehre und Satzlehre sind sehr ausführlich und besonders übersichtlich behandelt. Ein näheres Eingehen auf die Einzelnheiten ist uns bei der Beurtheilung nicht vergönnt. Wir wünschen, daß dieses Schulbuch in recht vielen Schulen verdienten Eingang finde. Schulze.

5) Die Denkkunde oder die Logik, von Dr. H. S. Lindemann, Prof. der Philosophie und Kulturgeschichte an der höhern Lehranstalt in Solothurn. Solothurn, Verlag von Jent u. Gaßmann. 1846. 8. (X. u. 240 S. — 1 Thlr. 6 gGr.)

Laut der Vorrede ist diese Schrift der Versuch einer organischen Darstellung der Denkkunde und unterscheidet sich dadurch wesentlich von den meisten Bearbeitungen der Logik, daß sie die vielfach zerstreut erscheinenden logischen Gesetze in Einem Gusse und als ein wohlgliediges Ganze zu entfalten und dadurch tiefer zu begründen, genauer zu bestimmen und zu vervollständigen strebt. Seine Grundlage verdankt das Werk der Krause'schen Kategorientafel. Lobend ist das Streben des Verfassers anzuerkennen, echt-deutsche Ausdrücke für die vielen philosophischen Fremdwörter einzuführen. Referent begnügt sich, indem er das Werk bestens empfehlen kann, eine kurze Inhaltsanzeige desselben herzusetzen. Einleitung (§. 1—8) — Begriff und Eintheilung der Logik; I. Hauptstück, (§. 9—18) — das Denken und Erkennen überhaupt; II. H. (§. 19—43) — die gegenständliche oder materiale Logik; III. H. (§. 44—57) — die subjektive oder formale Logik; IV. H. (§. 58—145) — die materiale — formale Logik: a) das Gehaltdenken oder Begreifen; b) das Verhaltdenken oder Begreifen; c) das Schließen; V. H. (§. 146—175) — die Denkkunst oder Methodenlehre; — Schlußwort. Schulze.

Zur Literatur der Naturkunde:

Scholz, J. Chr., Seminarlehrer zu Breslau, das Wissenswürdigste aus der Thierkunde für Volksschu'en. Erstes Bändchen. Die Wirbelthiere oder das höhere Thierreich. 8. Breslau, Graß, Barth u. Comp. (XII u. 221 S. — 12½ Ngr.)

Digitized by Google

Aus jeder Ordnung sind einige Thierarten ziemlich ausführlich beschrieben, weniger jedoch nach ihrer Gestalt, als nach ihrer Lebensweise. Ist das der Lehrer, oder der Schüler wegen geschehen? Lehrer, welche nur hieran Wohlgefallen finden, stehen der Natur noch sehr fern, verdienen gar nicht, daß man naturhistorische Bücher für sie schreibt; und Schüler, denen das Betrachten der Thiergestalten, d. h. das unmittelbare Betrachten, kein Vergnügen gewährt, sind, was Naturgeschichte anbelangt, total falsch geleitet.

Für den Verfasser nimmt es nicht sehr ein, wenn er sagt, daß die gemeine Fledermaus durch Anfressen von Speck, Butter und andern Speisevorräthen bisweilen Schaden anrichtet, oder wenn er dem Igel unten 4 Schneidezähne, oben allerwärts 2, unten 1 Eckzahn zuschreibt. Über Thiere, die man alle Tage haben und mit Leichtigkeit beobachten kann, sollten sich Männer, die es unternehmen, Andere durch Bücher zu belehren, doch gründlicher unterrichten.

Über das Verfahren beim Unterrichte sagt der Verfasser nichts. Soll etwa die Ordnung des Buches auch zugleich die des Unterrichts sein? Dann haben die Schüler in der ersten Unterrichtsstunde zu lernen: „Die Klasse der Säugethiere zerfällt in folgende zwölf Ordnungen: 1) Vierhänder oder Affen, 2) Handflügler oder Flatterfüßer, 3) Insektenfresser, 4) Raubthiere, 5) Beutelthiere, 6) Nagethiere, 7) Zahnlose" u. s. w.

Ist es wirklich wahr, daß wir über diese Art des Unterrichts noch nicht weg sind? Das sollte mir leid thun! Lüben.

Zur Geschichts-Literatur:

1) Die vaterländische Geschichte der Preußen. Ein Leitfaden von **C. W Sägert**, Director der Königl. Taubstummen-Anstalt zu Berlin. Berlin, Schröder. gr. 8. (XIV. u. 482 S. — 1 Thlr. 5 Sgr.)

Form und Stoff können dem Lehrer nicht immer genügen. Für einen Leitfaden enthält das Buch des Nebensächlichen zu viel und dennoch auch wieder zu wenig, da der Verfasser bei Manchem, was man ausführlicher behandelt zu sehen wünschte, auf andere, oft theuere Werke verweist, die dem Lehrer nicht immer zu Gebote stehen. Die Erzählung selbst ist lebendig, oft mit Anekdötchen oder originellen Phrasen gewürzt und liest sich gut. Nur bleibt es zu beklagen, daß der Styl hie und da unklar, schwülstig oder manierirt ist. Wir möchten das Buch eher zur Volkslectüre, nimmermehr aber dem Lehrer als Leitfaden empfehlen. Ausstattung trefflich.

2) Mythologie oder die Götterlehre der Alten, für die Leser aller Stände, namentlich auch der Jugend in höhern Lehr- und Bildungs-Anstalten dargestellt von **G. Schilling**. Stuttgart, Verlags-Bureau. 1846 8. (153 S. — 1 Thlr.)

Enthält vorzugsweise griechische Mythologie, indem der Zusammenhang der indischen, ägyptischen, germanischen u. s. w. mit

Digitized by Google

jener nur schwach angedeutet ist. Das sollte aber gerade Hauptaufgabe gewesen sein; denn nur dann erhält die Mythologie wahren Werth für die Geschichte der Völker. Auch daß das biographische Element auf Kosten einer mehr durchsichtigen Chronologie begünstigt ist, will uns nicht recht gefallen. Sonst ist das Buch gut geschrieben und wird von dem, der schon mit dem Wesen der Mythologie vertraut ist, nicht ohne Nutzen gelesen werden können.

Zur geographischen Literatur:

Das Weltgebäude, von Graf **O. Reichenbach.** Charlottenburg, bei Egbert Bauer. 1846. 8. (5 Bgn. — 10 Ngr.)

Das unscheinbare Büchelchen behandelt einen sehr erhabenen Gegenstand, — die Mechanik des Himmels. Es sucht, fußend auf dem Newton'schen Gesetze der Schwere, die Laplace'sche Theorie von der Rotationsbewegung der Himmelskörper in Frage zu stellen und zum Theil zu widerlegen, und stellt eine eigene Theorie derselben auf, deren Grundlage allerdings „richtig und ein großer Fortschritt in der Wissenschaft" ist, und aus welcher es bis zur Wahrscheinlichkeit gehende Folgerungen für die allgemeinen Eigenschaften der Himmelskörper, also auch unserer Erde, herleitet. Wenn auch die oft sehr verwirrende Interpunktion und Stylisirung der Sätze anfänglich vom Lesen zurückschreckt, man wage es, sich hindurchzufinden, und man wird mit großer Befriedigung zum Verständniß der darin bewiesenen Wahrheiten gelangen. Schulze.

Zur mathematischen Literatur:

1) Grundriß der räumlichen Formenlehre von **A. Schaller.** Magdeburg, Rubach. 1846. gr. 8. (IV u. 43 S. 2 Figurentafeln. — 5 Sgr.)

Das Büchelchen, eigentlich nur für die Magdeburger Seminaristen bestimmt, zerfällt in 3 Curse, deren erster die Erklärung, Entstehung, Bezeichnung und Eintheilung der räumlichen Formen, der zweite die Beziehung derselben zu einander, der dritte die Constructionen im Raume enthält. Zu loben ist die Anordnung des Stoffes, daneben die Vermeidung der Fremdwörter. Doch möchten sich gegen die für einen Grundriß manchmal zu breite Darstellung und für die oft nicht streng mathematische Begründung einzelner Sätze Manches sagen lassen. Schulze.

2) Anfangsgründe der Elementar-Geometrie. Für niedere Gewerbeschulen bearbeitet von **J. C. Milter**, Lehrer am Gymnasium, an der Handelsschule u. an der Gewerbeschule zu Celle. Mit 142 Figuren auf drei Tafeln. Celle, Schulze. 1846. 8. (182 S. — 10 Sgr.)

Unterscheidet sich von andern derartigen Büchern durch nichts Besonderes und genügt für den Zweck, für welchen es bestimmt ist.

Digitized by Google

3) Anleitung zum ersten Unterrichte im Rechnen oder das Rechnen als erstes und vorzügliches Bildungsmittel des Verstandes, zum Gebrauche für Mütter, Gouvernanten u. Hauslehrer v. **S. E. Baltrusch**. Königsberg, Theile. 1846. 8. (VIII u. 152 S. — 15 Sgr.)

Der erste Abschnitt — „Bildung der Vorstellung von der Einheit und Zahl, durch Zusammensetzung der Einheiten und Zahlen zu neuen Zahlen, und umgekehrt: Zerlegung einer Zahl in kleinere Zahlen, ohne Rücksicht auf ihre Gleich- oder Ungleichheit" — ist sehr anschaulich und hält sich genau in den Grenzen der kindlichen Auffassungskraft. Die folgenden Abschnitte sind ausführlicher behandelt, als in vielen andern Lehrbüchern und zeichnen sich besonders durch gut gewählte Beispiele aus. Das Ganze ist empfehlenswerth.

4) Lehrbuch des Rechenunterrichtes in Volksschulen. Verfaßt mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- u. Zifferrechnens von **E. Hentschel**, Seminarlehrer in Weißenfels. Erster Theil: die Grundrechnungsarten nebst der Regel de tri in ganzen Zahlen. 2. verb. Aufl. Weißenfels, Meusel. 1846. gr. 8. (VIII u. 197 S. — 16 Sgr.)

5) Desselben Werkes zweiter Theil: die Brüche. Fortsetzung der Regel de tri. Kettensatz. Vielsatz. Besondere Rechnungsfälle des gemeinen Lebens. Ebend. 1844. gr. 8. (264 S. — 20 Sgr.)

6) Aufgaben zum Kopfrechnen. Entworfen für preußische Volksschulen und nach unterrichtlichen Grundsätzen geordnet von **E. Hentschel**. 2 Hefte. 2. Aufl. Ebend. 1846. 8. (112 u. 120 S. — à 10 Sgr.)

7) Aufgaben zum Zifferrechnen. Entworfen für preußische Volksschulen u. nach unterrichtlichen Grundsätzen geordnet von **E. Hentschel**. 2 Hefte, jedes in 2 gesonderten Abtheilungen. 2. Aufl. Ebend. 8. (42, 46, 51 u. 52 S. — à 2 Sgr.)

8) Antwortbüchlein zu E. Hentschel's Aufgaben zum Zifferrechnen. 2 Hefte, jedes in 2 Abtheilungen, von denen nur die beiden des 2. Heftes getrennt sind. 2. Aufl. Ebend. 8. (37, 27 u. 20 S. — à 4 Sgr.)

Hentschel's Rechenwerke haben sich in kurzer Zeit die ehrendste Anerkennung verschafft; sie verdienen diese in vollem Maße aus folgenden Gründen: 1) Sie stehen sämmtlich in genauem Zusammenhange mit einander und bieten in ihrer Gesammtheit ein vollständig abgerundetes, lückenloses Ganzes dar; 2) sie halten sich streng in der Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig; 3) sie verfolgen keinen einseitigen Zweck, sondern wollen dem Schüler, nächst dem, daß er denkend rechnen und rechnend denken lernen soll, zu jener Fertigkeit verhelfen, welche das Leben verlangt; 4) die einzelnen Theorien sind mit seltener Klarheit und Bündigkeit entwickelt — wir machen ganz besonders auf die vom Theilen und den Brüchen aufmerksam —; 5) die Aufgaben sind durchweg praktisch, die Auflösungen klar und besonders empfehlenswerth durch ihre einfache, aber strenge Logik; 6) das veranschaulichende Element herrscht überall vor; 7) der Preis ist bei einer vorzüglichen Ausstattung so niedrig gestellt, daß sämmtliche ohne große Opfer in jeder Volksschule eingeführt werden

Digitized by Google

können. In Summa: Es giebt für Volksschulen und deren Lehrer kein instructiveres und billigeres Rechenwerk, weshalb wir es allen tüchtigen Berufsgenossen dringend empfehlen.

9) Rechnen-Fibel, ein Leitfaden für den Elementar-Unterricht im Rechnen, nebst Beispiel-Sammlung von **E. Baumgarten.** Erste bis fünfte Stufe. Magdeburg, Bänsch. gr. 8. (69 S. — Preis?)

10) Aufgaben zum Tafelrechnen in geordneter Stufenfolge. Ein Handbuch für Schüler. Entworfen und gesammelt von **E. Baumgarten.** Ebend. 6. Stufe: Numeriren, Addiren u. Subtrahiren (23 S., steif broch., — 1¼ Sgr.). 7. St.: Multipliciren, Dividiren (19 S. — 1¼ Sgr.). 8. St.: Vorübungen, Addiren u. Subtrahiren der Brüche (23 S. — 1¼ Sgr.). 9. St.: Multipliciren u. Dividiren der Brüche (23 S. — 1¼ Sgr.). 10. St.: Resolution, Reduction, Addiren, Subtrahiren benannter Zahlen mit u. ohne Brüche (32 S. — 1½ Sgr.). 11 St.: Zeitrechnung, Multipliciren, Dividiren benannter Zahlen mit u. ohne Brüche (23 S. — 1¼ Sgr.) 12 St. Einfache Regel de tri mit geraden und umgekehrten Verhältnissen. Zusammengesetzte Regel de tri (23 S. — 1¼ Sgr.). 13 St.: Zins-Rechnung, Termin-Rechnung, Gesellschafts-Rechnung, Flächen- u Körperberechnung (24 S. u. 2 lith. Tafeln — 2½ Sgr.).

11) Auflösungen der Aufgaben zum Tafel-Rechnen der 6. bis 13. Stufe in übersichtlicher Tabellenform, von **E. Baumgarten.** Ebend. 1846. Imp.-4. (29 lith. S., Schreibp., — 15 Sgr.)

Der Verfasser geht auch von dem Grundsatze aus, Alles so viel wie möglich zu veranschaulichen; ob er aber darin nicht zu weit gegangen ist? wenigstens erscheint es uns durchaus nicht mehr als anschaulich, das Subtrahiren, ja sogar das Theilen so darzustellen: I von II; — I in II. Jeder wird einsehen, daß man die I nicht von der II wegnehmen kann, weil sie gar nicht darin liegt, sondern daneben steht. Dieser Tadel wird jedoch dem Werthe des Buches durchaus keinen Eintrag thun, da es mit großer Besonnenheit, Ausführlichkeit und mit Rücksichtnahme auf die verschiedensten Wünsche entworfen und bearbeitet ist. Jedes der 8 Hefte enthält 11 Tabellen von je 20 Aufgaben, denen eine kurze Ansprache an die Kinder vorangeht und einige auf die Schiefertafel zu beantwortende Fragen folgen. Dabei sind die Auflösungen so eingerichtet, daß auf je 2 Seiten die Resultate einer Tabelle aus allen Stufen übersichtlich geordnet stehen, so daß in kurzer Zeit eine große Menge Exempel vom Lehrer nachgesehen werden können. Über den Gebrauch der Aufgabenhefte hat sich der Verfasser umständlich ausgesprochen und es kann nicht fehlen, daß jeder Lehrer, der sich streng an die Anweisung hält, die Rechnenbüchlein mit vielem Nutzen wird gebrauchen können. Der Preis der gesammten Hefte ist allerdings höher als z. B. der der Hentschel'schen; doch gewährt der Hr. Verleger bei Einführung derselben in Schulen einen ansehnlichen Rabatt und überläßt in diesem Falle dem Lehrer ein Exemplar der Auflösungen gratis.

Digitized by Google

Zur Gesang-Literatur:

1) Geschichte des Kirchenlieds und Kirchengesangs, mit besonderer Rücksicht auf Würtemberg. Von **Eduard Emil Koch**, Pf. in Großaspach. 2 Theile: die Dichter u. Sänger, — die Lieder u. Weisen. Stuttgart, Belser. gr. 8. (XVI u. 688 u. 513 S. — 2 Thlr. 3 Sgr.)

Da dieses ausgezeichnete Werk im nächsten Jahrgange einer gründlichen Beurtheilung unterworfen werden wird, so wollen wir durch diese Anzeige nur vorläufig auf dasselbe aufmerksam gemacht haben.

2) Die Lehre des Figural-Kirchengesanges für die Diskantisten u. Altisten an kath. Gymnasien, Knabenseminarien u. anderen Unterrichtsanstalten u. zum Gebrauche beim Privatunterrichte. Mit 200 Beispielen u. Übungen, welchen lateinische Kirchentexte untergelegt sind. Bearbeitet u. herausgegeb. von **Donat Müller**, Musikchor-Director an der Stadtpfarrkirche St. Ulrich u. Afra in Augsburg. I Theil, Theoretik. Augsburg, 1846. Verlag von C. A. Fahrmbacher. 8. (39 S. Text u. 22 S. Noten — 9 Sgr.)

Als Einleitung giebt der Verfasser eine fragmentarische Geschichte des Kirchengesanges, in der er am Ende darüber klagt, „daß das Singen nicht in den Lehrplan der Volksschulen aufgenommen sei" — dessen wir uns für unsere protestantischen, norddeutschen Schulen rühmen können. In der Theoretik giebt uns der Verfasser eine faßliche Anweisung zu einem, wenn auch nicht kunstvollen, doch guten Kirchengesange. Die durch musikalische Beilagen (im C-Schlüssel) erläuterten einzelnen §. §. sind zweckmäßig und für die auf dem Titel angedeuteteten Schulen zu gebrauchen. Schulze.

3) Liederbuch für die deutsche Schul-Jugend. Eine Sammlung zweistimmiger Lieder, mit besonderer Rücksicht auf einheimische Volksweisen gesammelt u. bearbeitet von **J. Chr. Weeber**, Oberlehrer der Musik am Seminar in Nürtingen. Stuttgart, Wagner, qu.-16. (92 S. — 6 Sgr.)

Die Hälfte der Lieder (27) besingt in einfachen, größtentheils Volks-Weisen die Natur (Tageszeiten, Jahreszeiten, Naturleben); die zweite Hälfte enthält Wander-, Turn-, Vaterlands-, Helden- und Kriegslieder und Verschiedenartiges und ist mehr für die männliche Jugend bestimmt. Außer den Volksweisen enthält die Sammlung Melodien von Gersbach, Hurka, Zelter, Methfessel, Strebel, Carey, Haydn, Mozart, Nägeli und dem Herausgeber selbst.

4) Einhundert Choräle, vierstimmig gesetzt und mit Zwischenspielen versehen von **H. A. Zschiesche**, Lehrer der Musik am Seminar zu Neu-Zelle. Nebst einem Anhang, enthaltend einundzwanzig Choräle des fortgesetzten Anhanges des Niederlausitzischen Gesangbuches. Guben, Berger. gr. qu.-4. (115 S. — 1 Thlr.)

Die Choräle sind streng gesetzt; das Streben nach Originalität in der Harmonie hat jedoch hie und da dem Wohlklange geschadet. Die Zwischenspiele sind gefällig, leiten gut ein und zeichnen sich durch

Digitized by Google

Einfachheit und Kürze aus. Einzelne Wendungen, die uns nicht recht gefallen wollen, rauben dem Ganzen nichts von seinem Werthe, und es sei daher bestens empfohlen, zumal die Ausstattung eine vorzügliche, der Preis ein verhältnißmäßig billiger genannt zu werden verdient.

Noch wollen wir auf folgende neu entstandene Zeitschriften aufmerksam machen, uns vorbehaltend, im nächsten Jahrgange ausführlich über die verschiedenen pädagogischen Journale zu berichten.

Pädagogische Monatsschrift. Herausgegeben von **F. Löw**, Seminarlehrer in Magdeburg, u. **F. Körner**, Collegen an der Realschule in Halle. Aschersleben, Laue. gr. 8.

Die P. M. ist an Stelle der, bis zu Neujahr 1847 von Looff redigirten pädagogischen Literaturzeitung getreten und erscheint in Heften von 4—6 Bogen, deren jedes einzeln verkauft wird. Das 1. Heft (6 Bgn. — 7½ Sgr.) enthält folgende Aufsätze: Die höhere Töchterschule, von Löw. — Der deutsche Unterricht als Mittelpunkt der deutschen Volks-Bürgerschule, von Körner. — Die Methode des geographischen Unterrichts, von Körner. — Über die Klippen des sogenannten katechetischen Lehrverfahrens in der Volksschule, von Löw. — Wir glauben uns sehr viel von der P. M. versprechen zu dürfen. Der Anfang ist trefflich.

Der Schul-Bote aus Franken. Herausgegeben im Verein mit Mehreren von **J. P. Scheuenstuhl**. Ansbach, Gummi. 8. (à Heft 1½—2 Bgn. — 3 Sgr.)

Auch eine neue Monatsschrift, welche Abhandlungen, Recensionen und Anzeigen, Schulnachrichten und Miscellen, Briefwechsel und Biographie, enthalten wird und dabei so billig ist, daß die Anschaffung derselben wohl den Wenigsten schwer fallen dürfte. Die beiden ersten Hefte, welche uns vorliegen, enthalten zwei gediegene Abhandlungen von dem Herausgeber (— Welche Zeit ist es gegenwärtig auf dem Gebiete des deutschen Volksschulwesens? — Die Mission der heutigen Volksschullehrer. —) und Biographien von Diesterweg und Wurst. Der Geist, welcher aus dem Ganzen hervorleuchtet, ist ein frischer, freier und regsamer.

Pädagogische Mittheilungen für Eltern und Lehrer aus Literatur und Leben. Herausgegeben von **Doris Lütkens**, geb. v. Cossel, Vorsteherin einer Bildungsanstalt für Töchter. Hamburg, Herold. gr. 8. (à Heft 3 Sgr.)

Von diesen Mittheilungen erscheinen jeden Monat 2 Hefte (Bogen), enthaltend: Auszüge aus pädagogischen Werken und Zeitschriften in fortlaufender Folge (als Stamm des Blattes), Original-Mittheilungen, Lebensbilder, Correspondenz der Freunde des Blattes, der Mutter Handbibliothek (Anzeigen und Beurtheilungen). Die

Digitized by Google

P. Mittheilungen werden, „wenn auch auf dem Boden eines festen Princips stehend, doch Blätter des Fortschrittes sein," und dürften namentlich den Müttern zu empfehlen sein. Als jedesmalige Beigabe erscheint ½ Bogen Kinder-Unterhaltung — Erzählungen, Reisebeschreibungen, Mährchen, Spiele, Räthsel, Lieder —, deren Hauptgrund ist: das Lernen der Kinder mit dem Leben zu verknüpfen.

Zeitschrift für das Gelehrte- und Realschulwesen. — Pädagogische Vierteljahrschrift. Mit besonderer Rücksicht auf die Methodik des Unterrichts unter Mitwirkung von Director Dr. Curtman, Rektor Dr. Eckstein, Prof. Kapff, herausgegeben von Rektor Dr. Schnitzer. (Als Fortsetzung der Zeitschrift „die Mittelschule.") Stuttgart, Ebner u. Seubert. gr. 8. (3⅓ Thlr.)

Wir machen auch den Volksschullehrer mit Freuden auf diese Zeitschrift aufmerksam, da sie wirklich gediegene Abhandlungen enthält.

Druck von F. A. Brockhaus in Leipzig.

Digitized by Google

Digitized by Google

L101.G3 P3
Padagogischer jahresbericht fur Deu
Gutman Library ARR5229
3 2044 030 151 260

Digitized by Google

Digitized by Google

L101.G3 P3
Padagogischer jahresbericht fur Deu
Gutman Library ARR5229
3 2044 030 151 260

Digitized by Google

Widener Library
3 2044 093 899 755
HD